Rebekka Sagelsdorff



Soziale Ungleichheit in der flexibilisierten Berufsbildung

Erweiterte Kompetenzanforderungen und milieuspezifische Passungsverhältnisse in Lehrbetriebsverbünden

Rebekka Sagelsdorff
Soziale Ungleichheit in der flexibilisierten Berufsbildung

Rebekka Sagelsdorff

Soziale Ungleichheit in der flexibilisierten Berufsbildung

Erweiterte Kompetenzanforderungen und milieuspezifische Passungsverhältnisse in Lehrbetriebsverbünden

Budrich UniPress Ltd.
Opladen • Berlin • Toronto 2018

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/86388801).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-86388-801-5
eISBN 978-3-86388-375-1
DOI 10.3224/86388801

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Lektorat: Beate Bahnert, Grimma
Technisches Lektorat: Anja Borkam, Jena
Verlag Budrich UniPress Ltd.
http://www.budrich-verlag.de

Vorwort

Die vorliegende Dissertation entstand im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Forschungsprojekts „Lehrbetriebsverbünde in der Praxis. Eine multiple Fallstudie zum Funktionieren und den Anforderungen einer neuen Organisationsform der betrieblichen Lehre aus Sicht verschiedener Akteure“. In diesem Forschungsprojekt wurden Lehrbetriebsverbünde aus unterschiedlichen Perspektiven und mit unterschiedlichen methodischen und theoretischen Zugängen untersucht.[1] Im Fokus meiner Dissertation steht die Frage, inwiefern durch die erweiterten Kompetenzanforderungen der Verbundausbildung soziale Ungleichheit hergestellt wird.

Soziale Ungleichheit ist ein Thema, das mich bereits seit meiner frühen Studienzeit interessiert und beschäftigt. Die Dissertation bot mir die Gelegenheit, mich mit verschiedenen Aspekten dieses Themas vertieft auseinanderzusetzen, insbesondere mit der Rolle des Bildungssystems für die Reproduktion sozialer Ungleichheit sowie mit den sozial ungleichen Folgen der postfordistischen Reorganisation von Arbeit. Die berufliche Grundbildung wiederum ist ein Bildungsbereich, über den ich bis zum Projektbeginn kaum nachgedacht hatte und der mich in der Folge entsprechend umso mehr interessierte, da meine eigene Bildungsbiografie ganz „klassisch“ dem akademischen Pfad folgte.

Auf die Jahre im Forschungsprojekt und an der Pädagogischen Hochschule FHNW blicke ich gern zurück. Gleichzeitig hat mich die Dissertationsphase als junge Mutter sehr herausgefordert und des Öfteren an die Grenze meiner Belastbarkeit gebracht. Nur dank des großen Verständnisses und der Unterstützung durch die Projektleitenden, meine „Doktoreltern“ Regula Julia Leemann und Christian Imdorf, war es möglich, die beiden anspruchsvollen Rollen der Mutter und der Doktorandin zu vereinbaren. Ihnen gilt mein ganz besonderer Dank.

Auch bei Ueli Mäder bedanke ich mich herzlich dafür, dass er trotz seiner, damals noch bevorstehenden, Emeritierung die Rolle des Zweitbetreuers übernommen hat. Von seinen wertvollen und wegweisenden Inputs für die Dissertation konnte ich sehr profitieren.

Ohne die Offenheit und das Vertrauen der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner wäre es nicht möglich gewesen, eine so reiche Fülle an Informationen zu erhalten. Mein großer Dank richtet sich darum an alle Interviewpartnerinnen und Interviewpartner und ganz besonders an die Lernenden,

1 SNF-Projekt 13DPD3_134855, Laufzeit: Juni 2011 bis November 2014; Leitung: Prof. Dr. Regula Julia Leemann, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW), Basel, und Prof. Dr. Christian Imdorf, Seminar für Soziologie, Universität Basel. Link: www.bildungssoziologie.ch/lehrbetriebsverbuende.

die mir so tiefe Einblicke in ihr Leben gewährt haben. Auch den vier Lehrbetriebsverbünden, welche als Projektpartner das Entstehen dieser Dissertation ermöglicht haben, danke ich sehr.

Die vorliegende Dissertation wurde durch den Schweizerischer Nationalfonds und den Forschungsfonds der Universität Basel finanziert, wofür ich beiden Institutionen zu großem Dank verpflichtet bin. Da ich die finanzielle Verantwortung für meine Familie mittrage, wäre das Verfassen einer Dissertation ohne diese gesicherte finanzielle Unterstützung nicht möglich gewesen.

Auch bei meinen Mitdoktorierenden Nicolette Seiterle und Lorraine Birr, dem übrigen Projektteam sowie meinen Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen an der Pädagogischen Hochschule bedanke ich mich herzlich für die große Solidarität, die kritischen Rückmeldungen und die uneingeschränkte Unterstützung. Ein besonderer Dank geht an Andrea Lange-Vester, Christel Teiwes-Krüger und Petra Hild, welche mir wertvolle Hinweise für die habitushermeneutische Auswertung der Interviews gegeben haben.

Nicht zuletzt danke ich meiner Familie für die Unterstützung, den emotionalen Rückhalt und die unzähligen Male, in denen „notfallmäßig“ die Kinderbetreuung übernommen wurde. Ganz besonders danke ich meinem Mann dafür, dass er mir den Rücken freigehalten und mich nach Rückschlägen stets wieder aufgebaut hat. Ohne euch wäre diese Dissertation nicht möglich gewesen.

Rebekka Sagelsdorff
Basel, im Juli 2018

Inhalt

Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

1 Einleitung

Der Schweizer Arbeitsmarkt ist seit den 1990er-Jahren von tief greifenden Umbrüchen betroffen. Dabei haben sich nicht nur die Organisation von Unternehmen und Arbeit, sondern auch die Qualitätskriterien wirtschaftlichen Handelns und die Qualifikationsanforderungen an Arbeitnehmende grundlegend verändert. Die durch Dezentralisierung, Flexibilisierung und Projektifizierung charakterisierbare Reorganisation von Arbeit stellt das in der Schweiz etablierte System der dualen Berufsbildung vor große Herausforderungen. Manifest werden diese Herausforderungen u.a. in der sinkenden Ausbildungsbeteiligung von Betrieben, in den Schwierigkeiten bei der Lehrstellensuche, im Fachkräftemangel oder auch in der zunehmend verlautbaren Kritik, die Berufslehre sei nicht in der Lage, Lernende[2] auf die Anforderungen des modernen, dienstleistungs- und innovationsorientierten Arbeitsmarktes vorzubereiten (Minssen, 2012; Walther & Renold, 2005).

Lehrbetriebsverbünde, auch *Ausbildungsverbünde* genannt, entstanden in den späten 1990er-Jahren als Reaktion auf diese Herausforderungen. Die Gründung von Lehrbetriebsverbünden wurde vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT, dem heutigen Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI, sowohl in finanzieller als auch in ideeller Hinsicht maßgeblich gefördert (vgl. BBT, 2008). Das Schweizer Berufsbildungsgesetz definiert Lehrbetriebsverbünde als einen „Zusammenschluss von mehreren Betrieben zum Zweck, Lernenden in verschiedenen spezialisierten Betrieben eine umfassende Bildung in beruflicher Praxis zu gewährleisten“ (Bundesrat, 2003, Artikel 6).

Das in der Schweiz am weitesten verbreitete und in der vorliegenden Studie untersuchte Verbundmodell ist der Lehrbetriebsverbund mit zwischenbetrieblicher Rotation. Im Gegensatz zur traditionellen Berufslehre wechseln Lernende hier im Laufe ihrer Ausbildung mehrmals den Ausbildungsbetrieb, in der Regel alle sechs bis zwölf Monate. Eine überbetriebliche Trägerschaft („Leitorganisation“) wählt die Lernenden aus, schließt mit ihnen den Lehrvertrag ab und weist sie den wechselnden Ausbildungsbetrieben zu. Die Betreuung der Lernenden erfolgt durch die offizielle Lehrmeisterin oder den offiziellen Lehrmeister in der Leitorganisation sowie durch die wechselnden Berufsbildnerinnen und Berufsbildner am jeweiligen Ausbildungsplatz.

Unter der Bezeichnung *Ausbildungsverbünde* gibt es auch in Deutschland unternehmensübergreifende Kooperationsformen in der beruflichen Grundbildung (BIBB, 2011; Drinkhut & Schlottau, 2002; Schmierl, 2011). Im Gegensatz zur Schweiz ist es in deutschen Verbünden jedoch eher unüblich, dass

---

2 *Lernende* ist der schweizerdeutsche Begriff für Auszubildende in der beruflichen Grundbildung.

Lernende während ihrer Ausbildung den Ausbildungsbetrieb wechseln. Nichtsdestotrotz existiert das hier untersuchte, für die Schweiz typische Verbundmodell mit zwischenbetrieblicher Rotation auch in Deutschland. Schmierl (2011, S. 38) bezeichnet diesen Verbundtypen in seiner Typologie von Verbundausbildungen als *Ausbildungsverein*.

Aus der Perspektive der Betriebe impliziert die Verbundausbildung eine Auslagerung der Ausbildung. Anstatt dass Lernende eigenständig ausgebildet werden, wird ein Teil der Ausbildungs- und Betreuungsaufgaben an einen externen Anbieter übertragen. Die Beteiligung an der Verbundausbildung soll Betrieben dadurch u.a. eine finanzielle, administrative und personelle Entlastung (Walther & Renold, 2005), eine größere Flexibilität (Schucan, 2004) sowie eine Konzentration auf Kernkompetenzen (Wettstein, 2010) ermöglichen.

Aus bildungspolitischer Sicht beabsichtigt man mit der Förderung von Lehrbetriebsverbünden nicht nur die Schaffung zusätzlicher Lehrstellen, sondern auch eine qualitative Verbesserung der beruflichen Ausbildung und eine Weiterentwicklung des Systems der dualen Berufsbildung (Gertsch, 1999). Denn im Verbund können auch Firmen ausbilden, die infolge von Outsourcing oder Spezialisierung nur einen Teil des Ausbildungsspektrums abdecken oder denen die traditionelle Form der Berufslehre langfristig zu verbindlich ist. Als weiterer Vorteil von Lehrbetriebsverbünden wird vorgebracht, dass zentrale Schlüsselkompetenzen wie Flexibilität und Mobilität, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung durch die mehrfachen Betriebswechsel im Verbund gezielter und effektiver gefördert werden können (eigene Analyse basierend auf Webauftritten der Schweizer Lehrbetriebsverbünde; vgl. auch Drinkhut & Schlottau, 2002; Hotz-Hart, 2008; Lachmayr & Dornmayr, 2008; Walther & Renold, 2005).

Diese diskursive Rahmung verdeutlicht, dass die Gründung von Lehrbetriebsverbünden einen engen Bezug zu den postfordistischen Unternehmensstrategien der Dezentralisierung und Flexibilisierung sowie zu den Qualitätskonventionen des neuen Geistes des Kapitalismus aufweist. Lehrbetriebsverbünde repräsentieren den *Prototyp einer dezentralen und flexiblen Form der beruflichen Grundbildung*.

Die Dezentralisierung und Flexibilisierung von Arbeit werden in der Soziologie kontrovers diskutiert und in einem Spannungsfeld zwischen Autonomie, Partizipation und Selbstverwirklichung auf der einen Seite, Überforderung, Selbstausbeutung und Prekarisierung auf der anderen Seite verortet (vgl. u.a. Bröckling, 2007; Castel, 2011; Dörre, Lessenich & Rosa, 2012; Ehrenberg, 2004; Pongratz & Voß, 2004). Während u.a. Voß und Pongratz (1998) der neuen Arbeitsorganisation durchaus ein emanzipatorisches Potenzial zusprechen, geht Bröckling (2007) davon aus, dass Überforderung und Verunsicherung dem neuen Arbeitsmodell konstitutiv eingelagert sind. Auch die Frage, wer die Gewinner und wer die Verlierer der neuen Arbeitswelt seien, wird unterschiedlich beantwortet: So weisen Boltanski und Chiapello (2006) darauf

hin, dass die soziale Herkunft auf dem zunehmend netzwerkförmig organisierten Arbeitsmarkt ihre Funktion als gesellschaftlicher Platzanweiser verliert. Voß und Pongratz (1998) führen dagegen aus, dass die „Scheidelinie“ zwischen den Gewinnern und Verlierern der veränderten Arbeitsbedingungen den „bekannten Unterschieden in der sozialen Lage von Erwerbstätigen (Geschlecht, Qualifikation, Branche, Region usw.) folgen und damit bisherige soziale Ungleichheiten verlängern“ würde (ebd., S. 154). Auch Schultheis (2007, S. 71) weist darauf hin, dass die Fähigkeiten der Selbstorganisation und Flexibilität die Privilegien eines Individuums sind, welches über das dafür notwenige kulturelle und soziale Kapital verfügt.

Im vorliegenden Dissertationsprojekt knüpfe ich an diese Debatten an. Am Gegenstand von Lehrbetriebsverbünden untersuche ich zunächst auf *organisatorischer Ebene*, wie sich die Dezentralisierung und Flexibilisierung der beruflichen Grundbildung in Lehrbetriebsverbünden konkret manifestiert und inwiefern die Neuformation der Berufslehre mit erhöhten Anforderungen an Flexibilität und Selbstorganisation einhergeht. In einem zweiten Schritt wird auf der *individuellen Ebene* der Lernenden analysiert, wie diese erweiterten Kompetenzanforderungen durch die Lernenden selbst erlebt werden und inwiefern sich in unterschiedlichen Erfahrungen soziale Muster von Ungleichheit abzeichnen.

Diese beiden thematischen Schwerpunkte werden anhand verschiedener theoretischer Ansätze untersucht. Für die Analyse der organisatorischen Ebene orientiere ich mich an arbeits- und industriesoziologischen Studien u.a. von Baethge und Baethge-Kinsky (2006), Pongratz und Voß (2004) und Schultheis (2007), sowie an der Soziologie der Konventionen von Thévenot und Boltanski (1999; 2007) sowie Boltanski und Chiapello (2006). Die Kombination dieser Ansätze bietet einen geeigneten Rahmen, um die Komplexität von Lehrbetriebsverbünden aus organisationssoziologischer Perspektive zu untersuchen und für jeden der untersuchten Lehrbetriebsverbünde ein differenziertes Verständnis der jeweiligen institutionellen Logik, der konkreten Organisation der Ausbildung sowie deren Implikationen für die Lernenden zu entwickeln.

Mit Blick auf die individuelle Ebene der Lernenden orientiere ich mich an der kulturellen Soziologie Pierre Bourdieus (u.a. 1987, 1993, 1998) sowie an deren Weiterentwicklung durch Vester u.a. (2001), Lange-Vester und Redlich (2009, 2010) etc. Der habitustheoretische Zugang ermöglicht es, zu analysieren, inwiefern sich die soziale Herkunft in den konkreten Erfahrungen der Lernenden manifestiert und inwiefern durch unterschiedliche Passungsverhältnisse zwischen verbundspezifischen Anforderungen und milieuspezifischen habituellen Dispositionen soziale Ungleichheit hergestellt wird.

Diese Problemstellungen untersuche ich in der vorliegenden Arbeit anhand einer multiplen Fallstudie mit vier Lehrbetriebsverbünden, wobei jeweils Vertreter*innen der Leitorganisationen und Ausbildungsbetriebe sowie Lernende in die Analyse einbezogen werden. Datengrundlage für die Dissertation sind

insgesamt rund siebzig qualitative Interviews, welche mit einer standardisierten Befragung von Verbundlernenden und diversen Dokumenten ergänzt werden.

Die Untersuchung ist an der Schnittstelle von Arbeits- und Bildungssoziologie verortet, da sie die Frage nach den subjektiven Folgen postfordistischer Organisationsregime mit der Frage nach der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das Bildungssystem verbindet. Ziel der Dissertation ist es, aus einer ungleichheitssoziologischen Perspektive die Potenziale und Risiken der Verbundausbildung – eines durch die Bildungspolitik geförderten, als zukunftsweisend geltenden Modells der beruflichen Grundbildung – zu analysieren und diese Ergebnisse theoretisch auf die Flexibilisierung der beruflichen Grundbildung im Kontext der Restrukturierungsprozesse des Arbeitsmarkts zu beziehen. Wie werden Forderungen nach Schlüsselkompetenzen – z.B. Flexibilität und Selbstorganisation – von Akteurinnen und Akteuren der beruflichen Grundbildung aufgenommen und umgesetzt? Welche Lernenden bringen die Voraussetzungen mit, um die in der Verbundausbildung geforderte Flexibilität und Selbstorganisation zu entwickeln? Was bedeutet es aus einer ungleichheitssoziologischen Perspektive, wenn Lehrbetriebsverbünde Kompetenzen fördern und fordern, die auf dem Arbeitsmarkt zwar nachgefragt sind, in der Organisation aber womöglich soziale Ungleichheiten reproduzieren? Diese Fragen sind nicht nur für den unmittelbaren Kontext von Lehrbetriebsverbünden relevant, sondern darüber hinaus auch für die Analyse der gegenwärtig ablaufenden Restrukturierungsprozesse der Berufsbildung allgemein.

Die vorliegende Dissertation rekonstruiert Lehrbetriebsverbünde empirisch als Ausdruck und Ausbildungsform einer postfordistischen Arbeitsorganisation, welche erweiterte Anforderungen an die Flexibilität und Selbstorganisation der Lernenden stellt. Vor diesem Hintergrund werden die Vor- und Nachteile, Chancen und Risiken der Verbundausbildung für Lernende aus unterschiedlichen sozialen Milieus analysiert. Mithilfe der habitustheoretischen Analyse kann aufgezeigt werden, dass die Herausforderungen der Verbundausbildung für die Lernenden je nach Herkunftsmilieu verschieden und unterschiedlich groß sind.

Die Verschiebung der Kompetenzanforderungen hin zu mehr Flexibilität und Selbstorganisation wird von Lernenden mit selbstsicherem, selbstbestimmtem und analytischem Habitus – sozial verortbar im oberen Drittel des sozialen Raums – relativ leicht bewältigt. Lernende aus den unteren Milieus, insbesondere diejenigen aus dem kleinbürgerlichen Arbeitermilieu, werden durch die Verbundausbildung hingegen stärker herausgefordert und verunsichert. Für diese Lernenden sind denn auch die Zugangsschranken höher, die Passungsprobleme und erforderlichen Anpassungsleistungen größer. Und entsprechend höher ist für sie das Risiko von Aberkennung, Abdrängung und Exklusion.

Dennoch zeigt die Analyse, dass Lehrbetriebsverbünde das Potential haben, soziale Ungleichheit zu reduzieren, sofern eine „rationale Berufspädagogik“ Bestandteil des Ausbildungsangebots ist – Lernende aus benachteiligten sozialen Milieus also jene Unterstützung und Begleitung erhalten, die sie zu Selbstorganisation und Flexibilität befähigen. Denn nicht nur das Bildungssystem selektioniert und sanktioniert auf der Grundlage ungleich verteilter Kompetenzen, sondern auch der Arbeitsmarkt. Wenn es das Bildungssystem unterlässt, Schlüsselkompetenzen wie Selbstorganisation und Flexibilität auszubilden, werden Ungleichheitsmechanismen nicht abgebaut, sondern auf den Arbeitsmarkt verschoben (Castel, 2011, S. 20; Voß und Pongratz, 1998, S. 154). In dieser Hinsicht bieten Lehrbetriebsverbünde durchaus auch eine *Chance*, soziale Ungleichheit zu reduzieren. Denn die Verbundlehre kann einen Sozialisationskontext darstellen, der es Jugendlichen aus wenig privilegierten Sozialmilieus ermöglicht, Schlüsselkompetenzen wie Flexibilität und Selbstorganisation *durch Übung zu erwerben* (vgl. Bourdieu & Passeron, 1971).

Während sich die berufsbildungssoziologische Ungleichheitsforschung bisher primär auf ungleiche *Zugangschancen* zur dualen Berufsbildung beschränkt und den Ausbildungsprozessen selbst kaum Aufmerksamkeit geschenkt hat, untersucht die vorliegende Arbeit Mechanismen der sozialen Reproduktion *während* der Berufslehre. Entsprechend soll die vorliegende Dissertation einen Beitrag zur Debatte um die Chancen und Risiken neuer Arbeits- und Ausbildungsmodelle leisten und insbesondere die Frage beantworten, inwiefern in flexibilisierten Ausbildungszusammenhängen (hier am Gegenstand von Lehrbetriebsverbünden) soziale Ungleichheiten aufgebrochen, verändert oder perpetuiert werden.

Die Dissertation entstand im Rahmen des SNF-geförderten Forschungsprojekts „Lehrbetriebsverbünde in der Praxis. Eine multiple Fallstudie zum Funktionieren und den Anforderungen einer neuen Organisationsform der betrieblichen Lehre aus Sicht verschiedener Akteure“, das von Regula Leemann und Christian Imdorf geleitet wurde.[3] Der Fokus dieses Forschungsprojektes war es, die Potenziale und Herausforderungen dieser neue Organisationsform der Berufsbildung aus unterschiedlichen Perspektiven zu analysieren.

Aufbau der Dissertation

Wie im Vorhergehenden dargelegt, besteht mein Forschungsinteresse darin, herauszufinden, wie Lernende die erweiterten Anforderungen an Selbstorganisation und Flexibilität in der netzwerk- und projektförmigen Ausbildungsform

3 SNF-Projekt 13DPD3_134855, Laufzeit: Juni 2011 bis November 2014; Leitung: Prof. Dr. Regula Julia Leemann, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW), Basel, und Prof. Dr. Christian Imdorf, Seminar für Soziologie, Universität Basel. Link: www.bildungssoziologie.ch/lehrbetriebsverbuende.

des Verbunds erleben und bewältigen und welche Muster sozialer Ungleichheit sich dabei abzeichnen. Um diese Frage beantworten zu können, ist die Dissertation in zwei Teile gegliedert. Der erste Teil fokussiert die *organisatorische Ebene* von Lehrbetriebsverbünden, während der zweite Teil die *individuelle Ebene* der Lernenden in den Blick nimmt.

Im ersten Hauptteil der Dissertation (Kapitel 3 bis Kapitel 5) werden die der Forschungsfrage zugrunde liegenden Hypothesen theoretisch ausgeführt und empirisch bearbeitet. In den Analysen wird untersucht, welchen Bezug die netzwerk- und projektförmige Organisation der Verbundausbildung zu den postfordistischen Unternehmensstrategien der Dezentralisierung und Flexibilisierung aufweist und wie sich Letztere im Verbund konkret manifestieren. In einem weiteren Schritt wird herausgearbeitet, inwiefern die Verbundausbildung mit erweiterten Anforderungen an Selbstorganisation und Flexibilität einhergeht und wie sich diese Anforderungen in verschiedenen Verbünden unterscheiden.

Der zweite Hauptteil der Dissertation (Kapitel 6 bis Kapitel 8) nimmt die Erfahrungen der Lernenden in den Blick. Es wird herausgearbeitet, wie die Verbundausbildung aus subjektiver Sicht wahrgenommen, erlebt und bewältigt wird und inwiefern sich hierbei Muster sozialer Ungleichheit abzeichnen. Das Forschungsinteresse richtet sich insbesondere darauf, zu beleuchten, wessen Interessen die Reorganisation der beruflichen Grundbildung in Lehrbetriebsverbünden widerspiegelt und welche Mechanismen sozialer Reproduktion dadurch hergestellt werden.

Die Dissertation besteht aus insgesamt neun Kapiteln. Im Anschluss an die Einleitung im vorliegenden *ersten Kapitel* folgt im *zweiten Kapitel* ein Überblick über den Gegenstand der Dissertation. Dazu gebe ich zunächst einen kurzen Überblick über das Schweizer Berufsbildungssystem, die Krise der Berufsbildung in den 1990er-Jahren und die privatwirtschaftlichen wie auch bildungspolitischen Reaktionen auf diese Krise, um dann ausführlicher auf Definition, Merkmale und Entstehungsgeschichte von Lehrbetriebsverbünden einzugehen.

Im *dritten Kapitel* wird zunächst der theoretische Rahmen (Teil I) beleuchtet. Es werden verschiedene arbeits- und industriesoziologische Ansätze und Studien zur eingangs erwähnten „postfordistischen" Transformation von Arbeit und Unternehmen dargestellt und deren Folgen für Arbeitnehmende wie auch für das Berufsbildungssystem ausgeführt. In einem weiteren Schritt wird die Reorganisation von Arbeit und beruflicher Bildung in Bezug gesetzt zum diskursiven Wandel des kapitalistischen „Geistes" und zur konventionensoziologischen Analyse dieses Wandels.

Im *vierten Kapitel* folgt eine Beschreibung des methodischen Vorgehens (Teil I). Es wird beleuchtet, welche methodologischen Überlegungen der Arbeit zugrunde liegen und wie diese im Forschungsprozess konkret umgesetzt

wurden. Der Forschungsansatz der *Case Study*, die Grundlagen der Fallauswahl, die Erhebungsmethode des *Experteninterviews* sowie die Auswertungsmethode der *Inhaltsanalyse* werden jeweils zunächst theoretisch dargestellt, um dann die Implikationen für mein eigenes Forschungsprojekt und das konkrete Vorgehen zu beschreiben.

Nach der Erläuterung der theoretischen und methodologischen Grundlagen wird im *fünften Kapitel* die empirische Analyse (Teil I) dargestellt. Die Forschungsfragen werden entlang von drei Unterkapiteln behandelt: In Kapitel 5.1 wird herausgearbeitet, wie sich die postfordistische Reorganisation von Arbeit und der neue Geist des Kapitalismus in Lehrbetriebsverbünden konkret manifestieren. Kapitel 5.2 untersucht danach, welche Implikationen dies für die Lernenden hat. Spezifisch geht es dabei um die Frage, ob die in dezentralisierten Arbeitsverhältnissen beobachtbaren erweiterten Anforderungen an Selbstorganisation und Flexibilität auch für die dezentralisierte *Berufslehre* gelten. In Kapitel 5.3 schließlich gehe ich auf die Unterschiede *zwischen* den untersuchten Lehrbetriebsverbünden ein: An welchen Werten bzw. Konventionen orientieren sie sich bei der Organisation der Ausbildung? Welche Auswirkungen hat dies bezüglich der „Projektförmigkeit" der Ausbildung und der Anforderungen an die Lernenden?

Im *zweiten Teil* der Dissertation verschiebe ich den Fokus von der Organisation zu den individuellen Erfahrungen der Lernenden. Dabei untersuche ich die Frage, inwiefern sich in milieuspezifisch unterschiedlichen Erfahrungsmustern Mechanismen sozialer Ungleichheit manifestieren. Zu diesem Zweck wird im *sechsten Kapitel* zunächst wiederum der theoretische Rahmen (Teil II) abgesteckt. Bourdieus kultursoziologischer Ansatz, der Milieuansatz von Vester, von Oertzen, Geiling, Hermann und Müller (2001) sowie weitere, vorwiegend empirische Studien vermitteln einen Überblicke darüber, mittels welcher Mechanismen soziale Ungleichheit im Bildungssystem hergestellt und reproduziert wird. Aus diesen unterschiedlichen Ansätzen werden Hypothesen zur Frage, wie sich soziale Ungleichheit in der Verbundausbildung manifestiert, abgeleitet.

Im *siebten Kapitel* folgt eine Beschreibung des methodischen Vorgehens (Teil II). Wiederum werden zunächst auf theoretischer Ebene die Fallauswahl, die Erhebungsmethode des *verstehenden Interviews* sowie die Auswertungsmethode der *Habitushermeneutik* ausgeführt, um sodann darzustellen, wie diese methodischen und methodologischen Grundlagen im Forschungsprozess praktisch umgesetzt wurden. Neben der Beschreibung des qualitativen Zugangs gebe ich einen Überblick über die *standardisierte Fragebogenerhebung*, mittels welcher die Verbundlernenden befragt wurden.

Das Herzstück der Dissertation bildet das *achte Kapitel*, welches sich den Erfahrungen der Lernenden widmet. In einem ersten Unterkapitel (Kapitel 8.1) werden zunächst die wichtigsten Resultate der quantitativen Erhebung darge-

stellt, um einen generellen Einblick in die Erfahrungen der Lernenden zu vermitteln. Darauf folgt der qualitative Teil mit neun ausführlichen Falldarstellungen (Kapitel 8.2 bis Kapitel 8.4) sowie einer vergleichenden Analyse und einer theoretischen Generalisierung, in welche sämtliche Interviews einbezogen werden (Kapitel 8.5).

Im *neunten Kapitel*, dem Fazit, werden die Forschungsergebnisse zusammenfassend dargestellt und reflektiert. Zudem gehe ich nochmals vertieft auf die Chancen und Risiken der Verbundausbildung für Jugendliche aus den unteren Sozialmilieus ein und arbeite heraus, welche organisatorischen Elemente von Lehrbetriebsverbünden eher zu einer Reduktion sozialer Ungleichheit und welche eher zu einer Reproduktion sozialer Ungleichheit beitragen.

Im *Anhang* schließlich finden sich ein Glossar sowie eine Übersicht über die wichtigsten Erhebungsinstrumente.

2 Lehrbetriebsverbünde – ein neues Modell der Berufsbildung

2.1 Berufsbildung in der Schweiz

Lehrbetriebsverbünde sind eine relativ neue Form der beruflichen Grundbildung, die sich im deutschsprachigen Raum in den letzten zwanzig Jahren etabliert hat. Die berufliche Grundbildung ist ein wichtiger Teil des Schweizer Bildungssystems. Rund zwei Drittel aller Jugendlichen entscheiden sich nach dem Abschluss der obligatorischen Schule für eine berufliche Grundbildung, während ein Drittel in eine allgemeinbildende Schule (Gymnasium oder Fachmittelschule) übertritt. Die weitaus häufigste Form der beruflichen Grundbildung ist die *betrieblich organisierte Grundbildung*, die im Alltag als „Berufslehre" oder einfach „Lehre" bezeichnet wird. Daneben gibt es schulisch dominierte berufliche Grundbildungen wie die Handelsmittelschule oder öffentliche Lehrwerkstätten. Zur Wahl stehen 230 Berufe, die auf nationaler Ebene durch Verordnungen und Bildungspläne definiert sind (Hoeckel, Field & Grubb, 2009, S. 13; SBFI, 2016; Wettstein & Gonon, 2009, S. 110).

Die Berufsbildung wird durch Bund, Kantone und Organisationen der Arbeitswelt gemeinsam gesteuert. Die Bildungsinhalte und nationalen Qualifikationsverfahren werden durch Organisationen der Arbeitswelt (in der Regel Branchen- oder Berufsverbände) definiert. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass die Berufsbildung auf die Bedürfnisse der Wirtschaft ausgerichtet ist (Hoeckel u.a., 2009, S. 16; SBFI, 2016, S. 9). Die betrieblich organisierte Grundbildung hat eine wichtige gesellschaftliche und wirtschaftliche Integrationsfunktion. Auf der einen Seite werden die vergleichsweise geringe Jugendarbeitslosigkeit und die gute Wirtschaftslage der Schweiz häufig mit dem System der dualen Berufsbildung in Zusammenhang gebracht (vgl. u.a. Egg & Renold, 2015; Maurer, 2013). Auf der anderen Seite sind Personen *ohne* Berufsausbildung auf dem Schweizer Arbeitsmarkt zunehmenden Problemen ausgesetzt. Unter anderem sind sie überproportional häufig von prekären Erwerbsverhältnissen und Arbeitslosigkeit betroffen (Fritschi, Oesch & Jann, 2009).

Die berufliche Grundbildung dauert in der Regel zwei bis vier Jahre. Gut neunzig Prozent der Lernenden absolvieren die drei- oder vierjährige Ausbildung mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ), während knapp zehn Prozent der Lernenden die weniger anspruchsvolle zweijährige Ausbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) abschließen. Der Abschluss einer beruflichen Grundbildung mit EBA öffnet den Zugang zu einer verkürzten EFZ-Ausbildung (Hoeckel u.a., 2009, S. 13; SBFI, 2016, S. 5, 7). Während oder nach dem Abschluss einer beruflichen Grundbildung mit EFZ kann zudem eine

Berufsmaturität erworben werden. Die Berufsmaturität ergänzt die berufliche Grundbildung mit einer erweiterten Allgemeinbildung und ermöglicht den prüfungsfreien Zugang zu Fachhochschulen (vgl. Abbildung 1). Mit einer Ergänzungsprüfung („Passerelle“) ist auch ein Studium an einer Universität möglich, jedoch ist dieser Weg in der Realität eher selten (SBFI, 2016, S. 6 f.).

Im Regelfall verbringen die Lernenden rund achtzig Prozent ihrer Ausbildungszeit im Lehrbetrieb und zwanzig Prozent in einer Berufsfachschule. Wird neben der Ausbildung die Berufsmaturität absolviert, so verschiebt sich dieses Verhältnis zu sechzig Prozent im Lehrbetrieb und vierzig Prozent in der Berufsfachschule. Dies ist einer der Gründe, weshalb die Berufsmaturität nicht von allen Lehrbetrieben gleichermaßen geschätzt wird). In den meisten Berufen finden zudem sogenannte „überbetriebliche Kurse“ (üK) statt (Wettstein & Gonon, 2009, S. 110).

Der *Lehrbetrieb* vermittelt das praktische Erfahrungswissen und deckt die Kosten der Ausbildung (den Lernendenlohn, die zeitliche Aufwendung der ausbildenden Person sowie die notwendige Infrastruktur). Für eine Mehrheit der Betriebe ist der Ertrag aus den produktiven Leistungen der Lernenden höher als die Ausbildungskosten, sodass sich die Ausbildung von Lernenden bereits während der Lehrzeit finanziell lohnt (BBT, 2008, S. 7; Strupler & Wolter, 2012). Ein Lehrbetrieb benötigt eine *Bildungsbewilligung* der kantonalen Aufsichtsbehörde, um Lernende ausbilden zu dürfen. Die Kriterien, welche erfüllt werden müssen, damit eine Bildungsbewilligung erteilt wird, sind in der *Bildungsverordnung* des jeweiligen Berufs festgehalten (berufsbildung.ch: Stichwort „Lehrbetrieb“).

In der *Berufsfachschule* erwerben die Lernenden das theoretische Hintergrundwissen des zu erlernenden Berufs sowie Allgemeinwissen. Die Kosten für die Berufsfachschule werden vollumfänglich vom Bund und von den Kantonen getragen. Ergänzt werden die schulische und die betriebliche Ausbildung durch die bereits erwähnten *überbetrieblichen Kurse*. Diese werden in der Regel von Berufsverbänden organisiert und vermitteln grundlegende praktische Fertigkeiten. Die überbetrieblichen Kurse werden von der öffentlichen Hand, den Berufsverbänden und den Lehrbetrieben gemeinsam finanziert (Wettstein & Gonon, 2009, S. 111; berufsbildung.ch: Stichwörter „Berufsfachschule“ und „überbetriebliche Kurse“).

Seit den 1990er-Jahren wurde in verschiedenen Berufen ein *Basislehrjahr* bzw. eine mehrmonatige *Basisausbildung* eingeführt. Dabei finden das erste Lehrjahr bzw. die ersten Monate der Ausbildung *off the job* in einer Lehrwerkstätte statt. Die Basisausbildung vermittelt die praktischen und theoretischen Grundkenntnisse und -fertigkeiten des Berufs. Die Absicht der Basisausbildung ist es, die oft an teuren Maschinen stattfindende Produktion nicht zu stören. Zudem kann die Basisausbildung systematisch aufgebaut und didaktisch sinnvoll gestaltet werden. Dies ist bei der *On-the-job*-Ausbildung oft nicht

möglich, da hier die anfallenden Tätigkeiten durch die Auftragslage vorgegeben werden. Basisausbildungen können betriebsintern durchgeführt werden oder an externe Anbieter (z.B. Berufsfachschulen) abgegeben werden (Wettstein & Gonon, 2009, S. 119 ff.).

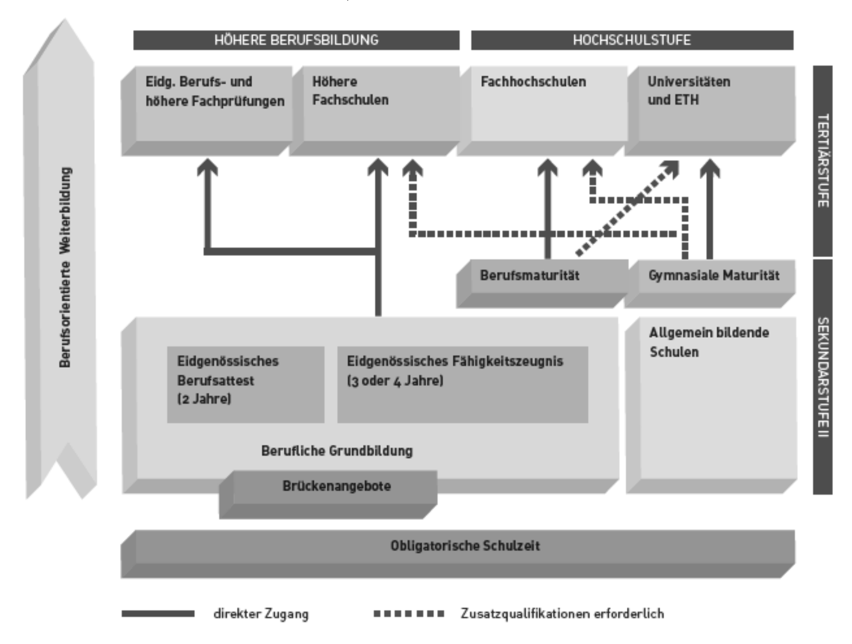


Abbildung 1: Das Schweizer Berufsbildungssystem (BBT, 2010, S. 5)

2.2 Die Krise der Berufsbildung in den 1990er-Jahren

Seit den 1990er-Jahren unterliegt der Schweizer Arbeitsmarkt einem tief greifenden Umbruch, welcher das „Erfolgskonzept duale Berufsbildung" vor große Herausforderungen stellt (Hotz-Hart, 2008; Walther & Renold, 2005). Die Probleme betreffen sowohl die quantitative wie auch die qualitative Dimension der Berufsbildung: Zum einen war in den 1990er-Jahren ein dramatischer *Rückgang an Lehrstellenplätzen* zu verzeichnen, welcher zur Folge hatte, dass eine zunehmende Anzahl von Jugendlichen im Anschluss an die obligatorische Schule keine Lehrstelle fand. Zum anderen wurde etwa ab dem gleichen Zeitpunkt auch die *Qualität* der dualen Berufsbildung vermehrt kritisiert.

Die *ungenügende Ausbildungsqualität* der betrieblich organisierten beruflichen Grundbildung beruht laut Heidenreich (1998, S. 322) auf der „Diskrepanz zwischen der industriegesellschaftlichen Prägung des dualen Berufsausbildungssystems und den Herausforderungen einer flexibler regulierten, dienstleistungs- und innovationsorientierten Wissensgesellschaft". Der wirtschaftliche Wandel von einer Industriegesellschaft zu einer globalisierten Wissensgesellschaft, neue Formen der Arbeitsorganisation sowie Technisierung und Informatisierung erfordern veränderte und erweiterte Qualifikationsprofile von Angestellten (Baethge & Baethge-Kinsky, 2006). Der dualen Berufsausbildung wird vorgeworfen, dass das Qualifikationsniveau der Lehrabgängerinnen und Lehrabgänger den insgesamt gestiegenen Tätigkeitsanforderungen nur noch eingeschränkt entspreche (Dietzen & Weissmann, 2007, S. 319). Kritisiert werden insbesondere die zu enge und zu betriebsspezifische fachliche Ausbildung sowie die ungenügende Vermittlung von Schlüsselkompetenzen wie Flexibilität, Mobilität und Selbstorganisation (Baethge, Solga & Wieck, 2007, S. 74; Eymann, Müller & Schweri, 2011, S. 67; Kruse, 2012; Minssen, 2012, S. 14).

Der Anteil der ausbildenden Betriebe hat sich zwischen 1985 und 1995 von 23 auf 15 Prozent reduziert. In anderen Worten bedeutet dies, dass rund ein Drittel der ausbildenden Betriebe in diesen zehn Jahren die Ausbildungstätigkeit eingestellt hat (Wettstein & Gonon, 2009, S. 137). Dieser starke Rückgang der betrieblichen Beteiligung an der Berufsbildung kann auf drei unterschiedliche Faktoren zurückgeführt werden: den *Strukturwandel* zu einer Dienstleistungsgesellschaft, den abnehmenden *Bildungswillen* in wirtschaftlich unsicheren Zeiten sowie den zunehmenden *Spezialisierungstrend* von Betrieben.

Im Dienstleistungssektor ist die Lehrlingsquote traditionell tiefer als im gewerblich-industriellen Bereich. Aus diesem Grund führen die *wachsende Bedeutung des Dienstleistungssektors* und der rückläufige Anteil von Industrie und verarbeitendem Gewerbe („Tertiarisierung") zu einem insgesamt tieferen Anteil an ausbildenden Betrieben (Hotz-Hart, 2008; Jacobsen, 2010; Maurer, 2013). Zudem ist zwischen 1985 und 1995 in allen Wirtschaftssektoren eine *abnehmende Ausbildungsbereitschaft* von Betrieben zu beobachten (Wettstein & Gonon, 2009, S. 136). Im Dienstleistungssektor hält diese bis heute an, während die Lehrlingsquote im landwirtschaftlichen und gewerblich-industriellen Bereich seit Mitte der 1990er-Jahre wieder angestiegen ist (Maurer, 2013, S. 20; Wettstein & Gonon, 2009, S. 137). Da die Berufsbildung an den Arbeitsmarkt gekoppelt ist, wirkte sich der Konjunkturverlauf auf das Lehrstellenangebot aus. Die tiefe Rezession der 1990er-Jahre hatte massive Folgen für die Berufsbildung: „Wenn Firmen Kosten einsparen müssen, und die Zukunftsaussichten ungewiss sind, sinkt der Anreiz massiv, in die Ausbildung von Lernenden zu investieren" (Hoeckel u.a., 2009, S. 26). In wirtschaftlich unsicheren Zeiten schrecken Betriebe vor langfristigen Verpflichtungen wie

der Lehrlingsausbildung zurück (Schucan, 2004, S. 51). Zudem ist es angesichts der fortschreitenden Technisierung und neuer Organisationsmuster von Arbeit schwieriger, Lernende produktiv einzusetzen, was einen direkten Einfluss auf das Kosten-Nutzen-Verhältnis der Ausbildung hat (Gertsch & Weber, 1998, S. 14). Daneben schränkte schließlich auch der *zunehmende Spezialisierungsgrad von Betrieben*, insbesondere in Hightech- und anspruchsvollen Dienstleistungsbereichen, das Lehrstellenangebot zusätzlich ein: Immer mehr Betriebe sind nicht mehr in der Lage, das vollständige Ausbildungsspektrum abzudecken, und erhalten aus diesem Grund keine Bildungsbewilligung.

Der Lehrstellenmangel der späten 1990er-Jahre hatte nicht für alle Jugendlichen die gleichen Auswirkungen. Vielmehr wurden (und werden) die Zugangschancen zur beruflichen Grundbildung durch Ethnizität, soziale Herkunft, Geschlecht und Alter mitstrukturiert. Insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund und Jugendliche, welche die Sekundarschule I mit Profil A (allgemeine Anforderungen) abgeschlossen haben, waren (und sind) mit der Schwierigkeit konfrontiert, selbst nach diversen Bewerbungen keine Lehrstelle zu finden.

2.3 Politische Interventionen zur Behebung der „Lehrstellenkrise"

Der als „Lehrstellenkrise" bekannt gewordene Lehrstellenmangel veranlasste das Schweizer Parlament 1997 dazu, seine Anstrengungen im Bereich der Berufsbildung zu verstärken. Zunächst geschah dies im Rahmen des Lehrstellenbeschlusses I, einer politischen „Notmaßnahme" zur Verbesserung des Lehrstellenangebotes (Fleischmann, 2000). Es folgten der Lehrstellenbeschluss II (1999), die Revision des Berufsbildungsgesetzes (2002) sowie die „Task-Force" zur Schaffung von zusätzlichen Ausbildungsplätzen (2003). Diese Maßnahmen dienten dazu, die Kompetenzen des Bundes in der Berufsbildung auszubauen und das Berufsbildungssystem an die Anforderungen des modernen Arbeitsmarktes anzupassen (Maurer, 2013, S. 19).

Ein Fokus des Lehrstellenbeschlusses I war die Entwicklung neuer Ausbildungsmodelle. *Lehrbetriebsverbünde* wurden als einer der Förderbereiche definiert und neue Projekte mit insgesamt vier Millionen Franken subventioniert. Man hatte große Erwartungen an das Potenzial dieses neuen Modells der Ausbildungsorganisation – nicht nur in quantitativer, sondern auch in qualitativer Hinsicht (Gertsch, 1999, S. 2). Im Rahmen des Lehrstellenbeschlusses wurden rund vierzig Verbundprojekte geschaffen bzw. mit einer Anschubfinanzierung unterstützt. Die ersten dieser Verbünde wurden im Sommer 1999 aktiv (Fleischmann, 2000).

2.4 Das Verbundmodell als neue Form der beruflichen Grundbildung

Das Schweizer Berufsbildungsgesetz definiert Lehrbetriebsverbünde als einen „Zusammenschluss von mehreren Betrieben zum Zweck, Lernenden in verschiedenen spezialisierten Betrieben eine umfassende Bildung in beruflicher Praxis zu gewährleisten" (Bundesrat, 2003, Artikel 6). Dadurch, dass sich einzelne Betriebe zu einem Lehrbetriebsverbund zusammenschließen, können betriebliche Ressourcen zur Ausbildung Berufslernender gemeinsam genutzt werden. Auf diese Weise können Lernende auch in spezialisierten Betrieben oder Klein- und Kleinstbetrieben ausgebildet werden, die zum Beispiel keine Bildungsbewilligung haben, nicht das ganze Berufsprofil abdecken oder die zeitlichen und personellen Ressourcen für die Rekrutierung und die Betreuung der Lernenden nicht aufwenden können (BBT, 2008, S. 3).

Im Gegensatz zur traditionellen Lehre verbringen Verbundlernende ihre Berufslehre nicht in *einem* Lehrbetrieb, sondern in mehreren. Sie lernen also nicht – wie dies in Großbetrieben üblich ist – verschiedene Abteilungen ein und desselben Betriebes kennen, sondern wechseln während ihrer Lehrzeit mehrfach den Lehrbetrieb (vgl. Abbildung 2). In den meisten Schweizer Lehrbetriebsverbünden wechseln die Lernenden ihren Ausbildungsplatz im Jahresrhythmus, jeweils zum Beginn des neuen Lehrjahres. In einigen der größten Schweizer Lehrvertriebsverbünde ist eine Rotation hingegen alle sechs Monate üblich (BBT, 2008, S. 14; eigene Recherche).

Die Koordination der Ausbildung wird in der Regel durch eine überbetriebliche Trägerschaft, die sogenannte *Leitorganisation*, übernommen.[4] Diese Leitorganisation hat die formale Verantwortung für die Lernenden; sie verfügt über die Ausbildungsbewilligung, schließt mit den Lernenden den Lehrvertrag ab und vertritt den Verbund nach außen. Die Leitorganisation rekrutiert und selektioniert die Lernenden, teilt ihnen die Ausbildungsplätze zu und betreut sie während der Lehre. Dabei muss sie darauf achten, dass im Laufe der Ausbildungszeit das gesamte Berufsprofil abgedeckt wird. Die Zuteilung der Lehrplätze ist eine sehr komplexe Aufgabe: Es müssen nicht nur die formalen Anforderungen der Berufsausbildung und die tatsächlich vorhandenen Ausbildungsplätze aufeinander abgestimmt werden, sondern auch die Wünsche der beteiligten Betriebe (und im Idealfall die Interessen der Lernenden) müssen berücksichtigt werden.

Ebenfalls zuständig ist die Leitorganisation für die Akquise und die Betreuung der beteiligten Ausbildungsbetriebe. Sie unterstützt die Ausbildungsbetriebe in administrativen Angelegenheiten, Ausbildungsfragen (z.B. Modell-

4 In wenigen Verbünden wird diese Funktion nicht von einer überbetrieblichen Trägerschaft, sondern von einem der Verbundbetriebe, dem Leitbetrieb, übernommen.

lehrplänen, Ausbildungszielen) sowie bei schwierigen Situationen mit Lernenden. In der Regel bietet die Leitorganisation spezifische Ausbildungselemente an, wie zum Beispiele Schulungen und Kurse, aber auch Nachhilfe und systematische Prüfungsvorbereitungen. Für sämtliche dieser Dienstleistungen wird die Leitorganisation von den Ausbildungsbetrieben bezahlt.

Die Lernenden werden während ihrer Lehrzeit von der Ausbildungsleiterin oder vom Ausbildungsleiter in der Leitorganisation sowie von den wechselnden Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern in den Ausbildungsbetrieben betreut (*geteilte Betreuung*). Die Ausbildungsleiterin oder der Ausbildungsleiter hat dabei die offizielle Funktion der Lehrmeisterin bzw. des Lehrmeisters inne.

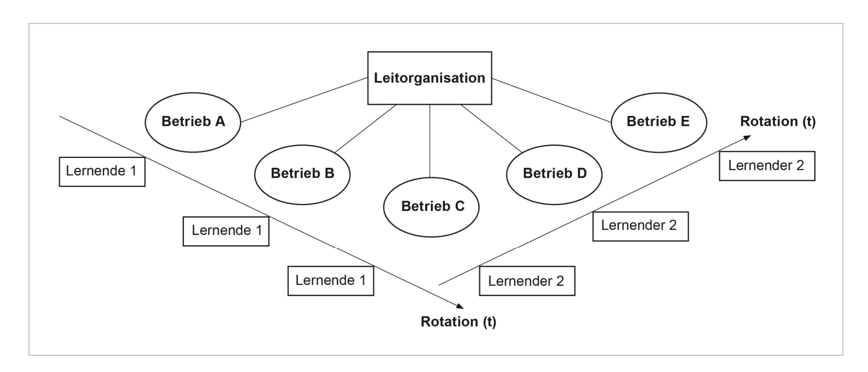


Abbildung 2: Struktur eines Lehrbetriebsverbunds und Rotation der Lernenden (eigene Darstellung)

Das 1998 von der Deutschschweizerischen Berufsbildungsämter-Konferenz (DBK) herausgegebene „Handbuch Lehrbetriebsverbund“ unterscheidet folgende Grundformen von Lehrbetriebsverbünden (zitiert nach Gertsch, 1999, S. 2):

- *Modell 1a: Ergänzungsausbildung mit Partnerbetrieb(en):* Ein Lehrbetrieb lagert einzelne Ausbildungsteile, die er selbst nicht vermittelt kann, in einen anderen Betrieb (bzw. andere Betriebe) aus.
- *Modell 1b: Ergänzungsausbildung mit Ausbildungszentrum:* Ein Lehrbetrieb lagert einzelne Ausbildungsteile oder die gesamte Grundausbildung der Lernenden an ein externes Ausbildungszentrum (Lehrwerkstätte) aus.
- *Modell 2: Kleinverbund:* Mehrere Firmen mit komplementärem Tätigkeitsbereich schließen sich zu einem Verbund zusammen und gewährleisten die gesamte Ausbildung im Austausch. Dabei ist jede Firma für ihren jeweiligen Lehrling allein verantwortlich oder aber ein Betrieb (Leitbetrieb) kann die Leitfunktion, inklusive aller gesetzlichen Rechte und Pflichten als Lehrmeisterin/Lehrmeister, übernehmen.
- *Modell 3: Großverbund:* Bildung einer rechtsverbindlichen Trägerschaft (Leitorganisation), die im Auftrag einer größeren Anzahl Firmen die gesamte Lehrlingsausbildung organisiert und verantwortet. Sämtliche Rechte und Pflichten des Lehrmeisters inklusive der Lehrverträge werden durch die Leitorganisation wahrgenommen bzw. abgeschlossen. Die an der Ausbildungsgemeinschaft beteiligten Firmen ver-

pflichten sich in einem Verbundvertrag zur Übernahme bestimmter Ausbildungsteile. Modell 3 wird heute weiter differenziert in Modell 3a, Großverbund ohne Ausbildungszentrum, und Modell 3b, Großverbund mit Ausbildungszentrum.

In der vorliegenden Forschungsarbeit wird die komplexeste Form von Lehrbetriebsverbünden, Modell 3, fokussiert. Bei diesem Modell handelt es sich um den Lehrbetriebsverbund im engeren Sinn, bei welchem eine zwischenbetriebliche Rotation stattfindet und der Lehrvertrag mit einer überbetrieblichen Leitorganisation abgeschlossen wird. Die Modelle 1a und 1b werden demgegenüber als *zwischenbetriebliche Ausbildungskooperationen* bezeichnet und nicht als Lehrbetriebsverbünde. Die Grenzen zwischen diesen beiden Organisationsformen sind jedoch nicht so klar, wie es auf den ersten Blick aussehen mag: Beispielsweise existieren Großverbünde, bei denen die Lernenden nach der Basisausbildung in der verbundinternen Lehrwerkstätte nur in *einem* Lehrbetrieb ausgebildet werden (z.B. libs[5]). Bei manchen dieser Verbünde wird auch der *Lehrvertrag* direkt mit dem Lehrbetrieb abgeschlossen (z.B. aprentas[6]). Bei dieser Verbundform übernimmt die Leitorganisation „nur" die Rekrutierung, die Selektion und die Grundausbildung der Lernenden.

Zwischenbetriebliche Kooperationen in der Ausbildung Lernender existieren in der Schweiz bereits seit Längerem. Laut Gertsch (1999, S. 5) werden Ausbildungskooperationen des Modells 1a, d.h. Ergänzungsausbildung mit Partnerbetrieb(en), „vielerorts seit Jahren praktiziert". Auch überbetriebliche Lehrwerkstätten (Modell 1b) gehen vereinzelt bis in die 1980er-Jahre zurück. In der Lehrwerkstätte der Zellulose Attisholz AG, der ersten Ausbildungskooperation dieses Typs, wurden neben den eigenen Lernenden ab 1985 auch Lernende externer Betriebe ausgebildet (Gertsch, 1999, S. 5).

Lehrbetriebsverbünde im engeren Sinn, bei welchen Lernende ihren Lehrvertrag nicht mit einem Lehrbetrieb, sondern mit einer überbetrieblichen Leitorganisation abschließen (Modell 3), tauchten in der Schweiz erstmals Mitte der 1990er-Jahre auf. Eine Pionierrolle bei der Entstehung von Lehrbetriebsverbünden dieses Typs übernahm ABB Schweiz, welche 1996 zwei der ersten privatwirtschaftlichen Lehrbetriebsverbünde, die sogenannten „ABB Lernzentren" (heute libs) und AVIL, gründete. Die Auslagerung der Lernendenausbildung an einen eigenständigen Verein und die Öffnung dieses Vereins für andere Firmen wurden u.a. forciert durch die zunehmende Spezialisierung der Firma, welche eine alleinige Ausbildungstätigkeit erschwerte, die schwierige Planbarkeit der Lernendenausbildung aufgrund der Abhängigkeit der ABB von konjunkturellen Schwankungen sowie den generellen Trend in Richtung Outsourcing. „Ziel war es, die Berufsbildung von konjunkturellen Schwankungen zu entkoppeln und damit die Lehrstellen sicherzustellen; die Kosten sollten re-

5 Vgl. www.libs.ch/deine-lehre/lehrablauf; new.abb.com/ch/karriere/einstiegsmoeglichkeiten/schueler.
6 www.aprentas.ch/berufsausbildung.cfm.

duziert und gleichzeitig das hohe Niveau der Ausbildung gehalten und weiterentwickelt werden“ (ABB, 2011, S. 20). Das von ABB initiierte Modell stieß auf reges Interesse, sowohl vonseiten anderer Unternehmen als auch vonseiten der Berufsbildungspolitik (ebd., S. 21), und wurde schließlich im Rahmen des Lehrstellenbeschlusses als zukunftsweisendes Ausbildungsmodell aufgegriffen. Gemäß Angaben des Bundesamtes für Statistik werden gegenwärtig rund drei Prozent aller Lehrverhältnisse in Lehrbetriebsverbünden ausgebildet (Minder, 2017, S. 34).

2.5 Lehrbetriebsverbünde als Lösung für die Probleme der Berufsbildung?

Die Verantwortlichen des Lehrstellenbeschlusses sahen die Verbundlösung als gute Möglichkeit, neue Lehrstellen zu schaffen. Zum einen ermöglicht es die Verbundausbildung Betrieben, die wegen ihrer *Spezialisierung* keine Bildungsbewilligung erhalten, sich dennoch an der Lernendenausbildung zu beteiligen. Im Verbund können Lehrbetriebe so gruppiert werden, dass sie in Kombination das gesamte Ausbildungsspektrum abdecken. Zum anderen hoffte man, dank der Verbundlösung *Betriebe für die Berufsbildung zu gewinnen, die allein nicht ausbilden würden* – sei es, weil sie sich auf ihre Kernkompetenzen konzentrieren wollen, weil ihnen der strukturelle und der personelle Aufwand für die Lernendenausbildung zu groß ist oder weil ihnen die Erfahrung fehlt (Gertsch, 1999, S. 3). Diese Erwartung bestätigte sich in den Folgejahren: In einer Evaluation von Lehrbetriebsverbünden im Jahr 2008 gaben nahezu sechzig Prozent der befragten Betriebe an, dass sie dank der Verbundlösung neue Ausbildungsplätze schaffen konnten. Zehn weitere Prozent gaben an, dass sie ohne den Verbund Ausbildungsplätze sistiert hätten (BBT, 2008, S. 17).

Von Lehrbetriebsverbünden wurde jedoch von Anfang an nicht nur eine *quantitative*, sondern auch eine *qualitative* Wirkung erwartet: Durch die mehrfachen Betriebswechsel werden, so die Annahme, breitere, betriebsübergreifende Fachkompetenzen sowie überfachliche Schlüsselkompetenzen wie Flexibilität, Mobilität und Selbstorganisation gefördert – diejenigen Qualifikationen, welche die traditionelle einzelbetriebliche Berufslehre gemäß Kritikerinnen und Kritikern nicht zu vermitteln imstande ist (Gertsch, 1999, S. 3; Walther & Renold, 2005).

Schließlich wurde die Verbundausbildung auch als Möglichkeit gesehen, Ausbildungsplätze für bei der Lehrstellensuche benachteiligte Jugendliche zu schaffen (Gertsch, 1999, S. 16): „Das Angebot eines Verbundes bzw. seiner Dienstleistungen könnte (…) die Angst vieler Betriebe, mit schwächeren Ju-

gendlichen bzw. in schwierigen Ausbildungssituationen alleine dazustehen, reduzieren und ihnen einen ‚sanften' Einstieg in die Ausbildung erleichtern" (ebd.). Zudem haben Lehrbetriebsverbünde das Potenzial, schulisch schwächeren Lernenden durch eine intensivere Betreuung und individuelle Lernförderung zu einem erfolgreichen Lehrabschluss zu verhelfen (BIBB, 2003).

Insgesamt kommt Gertsch (1999, S. 3) zum Schluss, dass mit der Förderung von Lehrbetriebsverbünden im Rahmen des Lehrstellenbeschlusses nicht nur die Lehrstellenkrise bekämpft wurde. Vielmehr sei damit eine „Weiterentwicklung des dualen Systems" beabsichtigt gewesen (ebd.). Auch Drinkhut und Schlottau (2002), welche die Etablierung der Verbundausbildung in Deutschland untersuchten, stellen fest, dass Lehrbetriebsverbünde „von Seiten der Berufsbildungspolitik (…) häufig als universelles Instrument zur Bewältigung vielfältiger Herausforderungen und Probleme im Bereich der Berufsbildung in Anspruch genommen" werden (Drinkhut & Schlottau, 2002, S. 7).

Eine Evaluation des BBT (heute SBFI) von 2008 kommt zum Schluss, dass die Verbundausbildung *aus ökonomischer Sicht* mit der einzelbetrieblichen Berufslehre vergleichbar sei: Für rund zwei Drittel der ausbildenden Betriebe resultiert das Lehrverhältnis in einem Nettonutzen (BBT, 2008, S. 3). Das BBT geht jedoch davon aus, dass die Gesamtkosten der Ausbildung im Verbund höher sind als in der einzelbetrieblichen Berufslehre (ebd.).

2.6 Forschungsstand und Forschungsdesiderate

Obwohl Lehrbetriebsverbünde in der Öffentlichkeit wenig bekannt sind, werden sie von Akteurinnen und Akteuren der Berufsbildung als innovatives und zukunftsfähiges Ausbildungskonzept beurteilt (BBT, 2008; Müller & Schweri, 2006, S. 67; Walther & Renold, 2005). Wettstein (2010) bezeichnet Lehrbetriebsverbünde als die „wichtigste Neuerung in der Berufsbildung" neben der Berufsmaturität seit den 1990er-Jahren.

Zum innerorganisatorischen Funktionieren von Lehrbetriebsverbünden war lange Zeit wenig bekannt. Diese Forschungslücke hat die Forschungsgruppe um Leemann und Imdorf in den letzten Jahren aufgearbeitet und umfassende qualitative wie auch quantitative Untersuchungen zum Thema durchgeführt. In ihren Beiträgen geht es aus verschiedenen Perspektiven um die Frage, wie die Verbundform funktioniert, welche Problemstellungen und Chancen sich ergeben, und wie diese Problemstellungen bearbeitet werden. Unter anderem untersuchen Leemann & Imdorf (2014, 2015), zu welchen Koordinations- und Legitimationsproblemen es in Ausbildungsverbünden kommt und wie Verbünde mit diesen Problemen umgehen. In weiteren Beiträgen zeigen Leemann, Da Rin & Imdorf (2015) auf, aus welchen Motiven sich Betriebe an Ausbildungsverbünden beteiligen (2015), inwiefern Ausbildungsverbünde

als Antwort auf die „Krise“ der Berufsbildung entstanden, und welche neuen Krisen die Umsetzung des Verbundmodells mit sich brachte (2016).

Imdorf und Leemann (2011, 2012) untersuchen zudem die Frage der Integrationschancen von Lehrbetriebsverbünden. Auf der Basis einer Fallstudie eines mittelgroßen Lehrbetriebsverbundes zeichnen die Autor*innen nach, dass es das Verbundmodell ermöglicht, eine im Vergleich zu KMU weniger diskriminierende Selektion von Lernenden durchzuführen. Nicolette Seiterle (2017) schließt mit ihrer Dissertation an diese Problemstellung an. Seiterle untersucht das Potenzial von Lehrbetriebsverbünden, benachteiligte Jugendliche in die Berufsausbildung zu integrieren. Sie zeigt auf, dass Lehrbetriebsverbünde im Vergleich zur einzelbetrieblichen Ausbildung ein erhöhtes Integrationspotential für ausländische und schulisch schwächere Jugendliche haben. Die Gründe dafür liegen in der unterschiedlich organisierten Selektion und Ausbildung: Verbundspezifische Merkmale wie die Rotation und die geteilte Betreuung ermöglichen eine gerechtere Selektion und senken das Risiko von Lehrvertragsauflösungen.

Lorraine Birr untersucht in ihrer Dissertation (in Vorbereitung) das Thema der Ausbildungsqualität in Lehrbetriebsverbünden. Ausgangspunkt für ihre Untersuchung ist die häufig kritisierte Erfahrungsenge der dualen Berufslehre. Insbesondere in der einzelbetrieblichen Ausbildung in KMU führe diese Erfahrungsenge dazu, dass Lernende nur unzureichend auf die Flexibilitätsanforderungen des zukünftigen Arbeitslebens vorbereitet seien. Birr geht davon aus, dass Lehrbetriebsverbünde das Potenzial haben, diese Erfahrungsenge zu überwinden, da in ihnen strukturell eine Neugewichtung des Aufbaus von Erfahrungswissen angelegt ist (vgl. auch Leemann & Birr, 2015).

Während Lehrbetriebsverbünde in der bisherigen Forschung aus betriebswirtschaftlicher, berufspädagogischer und organisationssoziologischer Perspektive bereits ziemlich ausführlich untersucht wurden, ist über die *subjektiven Erfahrungen von Lernenden* in Lehrbetriebsverbünden wenig bekannt. Die spärlich vorhandenen Resultate stammen meist aus Studien, welche die Sicht der Ausbildungsbetriebe fokussieren. Bisher hat einzig Seiterle (2017) die Lernenden selbst als Zielgruppe in eine qualitative Untersuchung einbezogen. Jedoch hat Seiterle gezielt Lernende befragt, die in der Ausbildung große Schwierigkeiten erlebt haben.

Dabei wirft die Organisationsweise von Lehrbetriebsverbünden durchaus wichtige Fragen auf: Was bedeutet es für die Lernenden, jedes (halbe) Jahr den Lehrbetrieb zu wechseln? Wie gehen sie damit um, dass die Berufsbildnerin, die sie im Alltag betreut, mit jeder Rotation wechselt? Wie erleben sie die Betreuung durch den Ausbildungsleiter, den sie vergleichsweise selten sehen, der aber für ihre Ausbildung und allfällige Sanktionen (Repetition des Lehrjahres, Kündigung) verantwortlich ist? Wie erleben sie die Tatsache, dass der Lehrbetrieb sich nicht für sie entschieden hat und sich unter Umständen weniger ver-

antwortlich für ihr Wohlergehen und ihre beruflichen Perspektiven fühlt? Welche Anforderungen müssen Jugendliche mitbringen, um diese verbundspezifischen Anforderungen zu bewältigen?

In den vorliegenden Studien wird die *Rotation* aus der Perspektive der Ausbildungsbetriebe als Chance für die Lernenden wahrgenommen (BBT, 2008; Leemann & Berweger, 2007, 2008; Schlottau et al., 2003, S. 18; Lachmayr & Dornmayr, 2008, S. 34). Die Rotation diene der Horizonterweiterung und Persönlichkeitsentwicklung, fördere die Flexibilität und Anpassungsfähigkeit der Lernenden und erweitere ihre fachlichen und sozialen Kompetenzen. In den vorhandenen Evaluationen, in denen Lernende selbst befragt wurden, stehen diese den Wechseln mehrheitlich positiv gegenüber und sehen sie als Chance und Bereicherung (Leemann & Sagelsdorff, 2014; Leemann & Berweger, 2007, S. 34; 2008, S. 48; Schlottau et al., 2003, S. 19). Eine Minderheit der befragten Lernenden empfindet die Rotationen jedoch als Belastung – zum einen, weil es ihnen schwer fällt, sich in immer wieder neue Betriebe einzuleben, zum anderen, weil die Zuständigkeiten zwischen den verschiedenen Ausbildungsbetrieben sowie zwischen Berufsbildner und Ausbildungsleiterin nicht klar geregelt sind. Die Fallstudie von Leemann und Berweger (2007, 2008) verweist zudem auf einige problematische Aspekte der *Betreuung* aus Sicht der Lernenden. Diese äußern – bedingt durch die externe Ansiedelung der Ausbildungsleitung und die Rotationen – den Wunsch nach einer kontinuierlichen und systematischen Begleitung durch die Berufsbildner*innen, was jedoch im Verbund nur eingeschränkt gegeben ist.

Allerdings fehlt bislang eine umfassende und systematische Analyse der Vor- und Nachteile, Chancen und Risiken der Verbundausbildung aus der Perspektive von Lernenden unterschiedlicher sozialer Milieus. *Welche* Lernenden verfügen über die Voraussetzungen, um mit den hohen Anforderungen an Flexibilität und Selbstorganisation der Verbundausbildung umgehen zu können? Welche Bedeutung haben die je nach Herkunftsmilieu unterschiedlich ausgeprägten habituellen Dispositionen für die Bewältigung der Verbundausbildung? Welche Implikationen haben unterschiedliche Passungsverhältnisse zwischen habituellen Voraussetzungen und verbundspezifischen Anforderungen? Was bedeutet dies aus einer ungleichheitstheoretischen Perspektive? Mit der vorliegenden Dissertation beabsichtige ich, einen Beitrag zur Verringerung dieser Forschungslücke zu leisten.

Teil I
Organisatorische Ebene

3 Die Reorganisation von Arbeit und Unternehmen

Wie bereits in Kapitel 2 ausgeführt wurde, unterliegt der Schweizer Arbeitsmarkt seit den 1990er-Jahren tief greifenden strukturellen Veränderungen (Walther & Renold, 2005, S. 39). Dabei haben sich sowohl Unternehmensstrukturen und die Organisation von Arbeitsprozessen als auch die eingesetzten Technologien in rasanter Geschwindigkeit gewandelt (Minssen, 2012, S. 8; Voß, 2000, S. 149). Aus diesem Grund konstatieren diverse Autorinnen und Autoren den Übergang zu einer neuen Phase kapitalistischer Produktion, für welche sich die Bezeichnung *„Postfordismus"*[7] eingebürgert hat (vgl. u.a. Baethge & Baethge-Kinsky, 2006, S. 160; Ben, 2013, S. 64; Minssen, 2012, S. 10). Während der Fordismus durch die Massenproduktion standardisierter Produkte mit langen Produktlebenszyklen charakterisiert war, basiert das postfordistische Produktionsmodell auf *flexiblen Produktionsregimen* (ebd.; Herrigel, 2013, S. 223).

Die wirtschaftlichen Hauptfaktoren, welche diesen Umbruch eingeleitet haben, sind der beschleunigte technische Wandel, die Sättigung der Nachfrage und entsprechende Überkapazitäten in zahlreichen Marktsegmenten sowie der zunehmende internationale Wettbewerbsdruck (Ben, 2013, S. 64). Die dabei zum Einsatz kommenden Prinzipien der Reorganisation (u.a. Dezentralisierung, Flexibilisierung, Projektifizierung) zielen in erster Linie auf die *Erweiterung des betrieblichen Reaktionspotenzials*, d.h. eine schnellere Reaktionsfähigkeit auf Marktveränderungen, sowie auf die *bessere Nutzung der subjektiven Ressourcen der Angestellten* ab (Kapitel 3.1).

Diese neuen Formen der Organisation von Betrieb und Arbeit implizieren einen grundlegendenden Wandel der Qualifikationsprofile, denn standardisierte Arbeitsabläufe und die schematische Anwendung von Wissen werden dem dynamischen Arbeitsalltag immer weniger gerecht. Neben der Verbreiterung der fachlichen Anforderungen gewinnen „Schlüsselkompetenzen" wie Selbstorganisation und Flexibilität zunehmend an Bedeutung (Boltanski & Chiapello, 2006; Minssen, 2012; Pongratz & Voß, 2004). Hierbei handelt es sich um eine ambivalente Entwicklung für Arbeitnehmende, denn der Chance größerer Autonomie und Partizipation stehen ein erhöhter Leistungsdruck und

7 Während „Postfordismus" die geläufigste Bezeichnung für das neue, im Folgenden beschriebene Produktionsregime ist, existieren parallele, sich zum Teil überschneidende Kategorisierungen für die aktuelle Phase kapitalistischer Produktion, so z.B. „flexibler Kapitalismus" (Sennett, 2010) oder „Finanzmarktkapitalismus" (Kädtler, 2012; Minssen, 2012). Es gibt gute Gründe dafür, das gegenwärtige Produktionsregime *nicht* „Postfordismus" zu nennen, und ich gehe davon aus, dass sich mittelfristig eine andere Bezeichnung durchsetzen wird. Die vorliegende Dissertation bildet jedoch nicht den Rahmen, in welchem diese Diskussion vertieft werden soll.

eine tendenzielle Vereinnahmung des Privatlebens durch die gestiegenen Arbeitsanforderungen gegenüber (Kapitel 3.2).

Für die *Berufsbildung* stellt die Transformation der Arbeit eine große Herausforderung dar, denn die im deutschsprachigen Raum vorherrschende Form der dualen Berufslehre entspricht den neuen Unternehmensstrategien und Qualifikationsanforderungen immer weniger (Gertsch & Weber, 1998, S. 14 f.). In der Folge haben sich seit den späten 1990er-Jahren neue Ausbildungsformen und -organisationen etabliert (Bosch, 2008; Dietzen & Weissmann, 2007). Ein Beispiel dafür sind Lehrbetriebsverbünde: Von Akteurinnen und Akteuren der Berufsbildung werden Lehrbetriebsverbünde als universelles Instrument zur Bewältigung der vielfältigen Herausforderungen der Berufsbildung in Anspruch genommen (Drinkhut & Schlottau, 2002, S. 7). Dazu gehören so unterschiedliche Aspekte wie abnehmender Bildungswille, erhöhter Flexibilitätsbedarf von Unternehmen, Spezialisierung, veränderte Kompetenzanforderungen und Diskriminierung bei der Lehrstellenvergabe.

3.1 Die organisatorische Ebene des Wandels

Die umfassende Reorganisation der ökonomischen Produktion lässt sich laut Minssen, Baethge und anderen in zwei unterschiedliche, aber miteinander verbundene Bündel von Rationalisierungsstrategien einteilen: die Reorganisation von *Betriebsstrukturen* sowie die Umgestaltung von *Arbeitsprozessen*. Auf beiden dieser Ebenen finden Prozesse der *Dezentralisierung* statt, welche eine *Vermarktlichung von innerbetrieblichen Beziehungen* zur Folge haben. Unter Dezentralisierung wird in diesem Kontext die Verlagerung von Kompetenzen nach unten, letztlich auf die ausführende Stelle, verstanden (Baethge & Baethge-Kinsky, 2006, S. 159 f.; Minssen, 2012, S. 49 ff.). In Anlehnung an Faust et al. (1995) bezeichnet Minssen (2012, S. 55, 82) die Dezentralisierung auf der Ebene der Unternehmensorganisation als *strategische Dezentralisierung*, die Dezentralisierung auf der Ebene der Arbeitsorganisation als *operative Dezentralisierung*. Beide organisationspolitischen Unternehmensstrategien werden im Folgenden genauer dargestellt.

3.1.1 Strategische Dezentralisierung

Bei der strategischen Dezentralisierung werden Teilbereiche eines Unternehmens zu selbstständig wirtschaftenden Einheiten, welche mit anderen Teilbereichen des Unternehmens in einer marktlichen Beziehung stehen. Die strategische Dezentralisierung „umfasst alle Formen, bei denen Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortlichkeiten auf neudefinierte Unternehmenseinheiten

oder im Rahmen der bestehenden an marktnahe Organisationseinheiten verlagert oder aus dem Unternehmen bzw. Unternehmensverband ausgelagert werden“ (Faust, Jauch, Brünenecke & Deutschmann, 1995, S. 23 f.). Beispiele sind Profitcenter und Holdings, Outsourcing und Franchising. Den Extremfall der strategischen Dezentralisierung bildet die Externalisierung, bei welcher ein ausgegliederter Unternehmensbereich rechtliche Selbstständigkeit erhält (Minssen, 2012, S. 55).

Dezentralisierte Organisationseinheiten werden mittels Markt- und Konkurrenzmechanismen gesteuert, beispielsweise über interne Verrechnungspreise, Budgetvorgaben, die flexible Nutzung von Zulieferern sowie prozessbezogene Allianzen. Durch die Stärkung der Autonomie und die Eigenverantwortung von Organisationseinheiten erhofft man sich eine Stärkung der unternehmerischen Haltung der Mitarbeitenden. Zudem soll die elastische Gestaltbarkeit eine schnellere und bessere Reaktion auf Marktbedingungen und Kundenbedürfnisse ermöglichen und so zur Produktivitätssteigerung beitragen (vgl. Baethge & Baethge-Kinsky, 2006, S. 159; Minssen, 2012, S. 56).

Auf der organisatorischen Ebene führt Dezentralisierung dazu, dass ehemals klare Grenzen zwischen Unternehmen verwischt werden (organisatorische Entgrenzung). Das „moderne Unternehmen“ weist einen schmalen Kern auf und arbeitet in *„vernetzten Strukturen“*, mit einer Vielzahl an Zulieferern, Partnerfirmen und Subunternehmen (Boltanski & Chiapello, 2006, S. 113). Auch Unternehmen selbst wandeln sich zu *Netzwerken*, in denen die einzelnen, selbstständig wirtschaftenden Unternehmenseinheiten über marktliche Beziehungen verbunden sind und mittels Marktmechanismen gesteuert werden (Minssen, 2012, S. 59).

Beispiele für strategische Dezentralisierung

Profitcenter

Ein Profitcenter ist ein organisatorischer Teilbereich eines Unternehmens, für den eine eigene Erfolgsrechnung aufgestellt wird. Verantwortung und Entscheidungsbefugnis liegen bei der Bereichsleiterin oder beim Bereichsleiter, welche bzw. welcher das Profitcenter wie ein selbstständiges Unternehmen führt. Das Profitcenter wird mittels Zielvereinbarungen und Budgetvorgaben gesteuert und seine Aktivitäten werden anhand des ermittelten Periodenerfolgs evaluiert. Zweck dieser unternehmensinternen Dezentralisierung ist einerseits die Steigerung der „Motivation der Mitarbeiter, welche nun für ihre Gewinne verantwortlich sind und unternehmerisch handeln können“ (Gabler Wirtschaftslexikon, o.J.a, Definition „Profitcenter“). Andererseits kann die Profitcenterberechnung dazu genutzt werden, „gewinnbringende Unternehmensbereiche von Verlustbringern zu unterscheiden“ und Letztere unter Umständen abzustoßen (ebd.).

Diese Form der strategischen Dezentralisierung und die damit einhergehende Kurzfristorientierung haben Minssen (2012, S. 144) zufolge erhebliche Auswirkungen auf den Bildungswillen von Unternehmen:

> Wenn Unternehmen aufgesplittet werden in kleinere Einheiten, die zu selbständigem Wirtschaften angehalten sind, dann stehen in diesen Einheiten auch die Overhead-Kosten auf dem Prüfstand, und das heißt eben auch: die Ausbildungskosten. Sie gelten nicht mehr als Zukunftsinvestitionen in Humankapital, sondern als ein Kostenfaktor neben anderen, so dass eine deutliche Abkehr von einer Investitions- hin zu einer kurzfristigen Kostenorientierung zu beobachten ist.

Outsourcing

Outsourcing ist eine Form der strategischen Dezentralisierung, bei der ein Unternehmen komplette Arbeitsbereiche oder Teile davon an Zulieferer übergibt. Dazu gehören z.B. die Auslagerung von Verwaltungsaufgaben (Buchhaltung), die Personalrekrutierung oder die Datenverarbeitung. Outsourcing ist heute ein wesentlicher Bestandteil der Strategien vieler Unternehmen. Sogenannte *Make-or-buy-Entscheidungen* – die Entscheidung über die Eigenerstellung oder den Fremdbezug eines Produktes bzw. einer Dienstleistung – sind laut Irle (2011, S. 1) „in jeder Branche, in jedem Unternehmensbereich sowie auf jeder Stufe des betrieblichen Leistungsprozesses zu treffen“. Ziel von Outsourcing ist die *Steigerung von Effizienz* (in Form von Kostensenkung und/oder Qualitätsverbesserung) (Irle, 2011, S. 34).

> Durch die Inanspruchnahme qualifizierter, spezialisierter Vorlieferanten für Komponenten und Dienstleistungen werden die Produktions-, Entwicklungs-, aber auch Dienstleistungsgemeinkosten des Unternehmens häufig reduziert. Durch Konzentration auf die Kernaktivitäten werden Kostenvorteile realisiert und die eigene operative und eigene strategische Marktposition verbessert. (Gabler Wirtschaftslexikon, o.J.b, Definition „Outsourcing“)

Zum angestrebten Nutzen von Outsourcing gehören eine größere Flexibilität, die Entlastung von Mitarbeitenden (was einen stärkeren Fokus auf Kernaktivitäten erlaubt) sowie der Zugang zu Expertise und Infrastruktur (vgl. Irle, 2011, S. 35).

Auch die Beteiligung an einem Lehrbetriebsverbund stellt eine Form des Outsourcings dar: Ein Teil der betrieblichen Ausbildung wird an einen auf die Berufsbildung spezialisierten Zulieferer übertragen. Laut Wettstein (2010, S. 11) sind Lehrbetriebsverbünde „eine Antwort auf eine Arbeitswelt, in der sich jedes Unternehmen auf seine Kernkompetenzen konzentriert und Funktionen wie die EDV, die Buchhaltung oder das Transportwesen auslagert“.

Spezialisierung

Die Strategie der Spezialisierung weist viele Parallelen zum Outsourcing auf und ist gleichzeitig komplementär dazu: Um Arbeitsbereiche auslagern zu können, müssen spezialisierte Zulieferer existieren. Im Kontext dieser Dissertation

verstehe ich Spezialisierung als die exklusive Fokussierung auf einen (kleinen) Teil der Wertschöpfungskette eines Produkts bzw. einer Dienstleistung. Spezialisierte Unternehmen konzentrieren ihre Ressourcen auf denjenigen Teilbereich der Produktion, in welchem sie über Wettbewerbsvorteile, Markt- und Technologiewissen etc. verfügen. Sie agieren in flexiblen Netzwerken, welche sich durch die Gleichzeitigkeit von Kooperation und Konkurrenz auszeichnen (Herrigel, 2013, S. 222).

In diesem Sinn stellt auch die Gründung von Lehrbetriebsverbünden eine Form der Spezialisierung dar. Zudem ist die Verbundausbildung gemäß dem deutschen Bundesinstitut für Berufsbildung „eine gute Antwort auf die zunehmende Spezialisierung von Unternehmen“ (BIBB, 2011, S. 33). Denn der fortschreitende Spezialisierungstrend führt dazu, dass Betriebe vermehrt auf Formen der Ausbildungskooperation angewiesen sind, um ein Berufsprofil abdecken zu können (vgl. Kapitel 5).

3.1.2 Operative Dezentralisierung

Die dezentrale Organisation auf Unternehmensebene ist verbunden mit einer grundlegenden Reorganisation dessen, *wie Arbeit konkret ausgeführt wird*. Die neuen Strategien der Gestaltung von Arbeitsprozessen und Personalführung zeichnen sich dadurch aus, dass Kompetenzen und Verantwortlichkeiten nach unten, d.h. auf die ausführenden Beschäftigten, verlagert werden (Minssen, 2012, S. 79). Entscheidende Veränderung von der tayloristisch-fordistischen zur postfordistischen Arbeitsorganisation ist die *Auslagerung der betrieblichen Kontrolle an die Arbeitnehmenden selbst*. Bis in die 1970er-Jahre herrschte die Überzeugung vor, dass rigide Kontrolle durch Vorgesetzte der beste Garant für Leistung sei. Mit den wirtschaftlichen Veränderungen der 1980er- und 1990er-Jahre erwies sich diese Strategie jedoch zunehmend als produktivitätshemmend, da sie hohe Kosten verursachte, sich negativ auf die Leistungsbereitschaft auswirkte und außerdem die betriebliche Nutzung der Kreativität und der Innovation der Arbeitenden behinderte. Kern der betrieblichen Reorganisationsmaßnahmen waren deshalb *die Erweiterung der Eigenverantwortung und die Selbstorganisation* der Arbeitenden (Voß & Pongratz, 1998, S. 139):

> Die [neuen] Management-Konzepte suchen Produktivitätssteigerung nicht mehr in der technischen Autonomisierung des Produktionsprozesses und der restriktiven Gestaltung der Arbeitsorganisation. In den Vordergrund rückt vielmehr ein dezidiert veränderter Blick auf Arbeitskraft (…). Dieses Konzept erkennt Qualifikation und fachliche Souveränität auch der Arbeiter als entscheidende Produktivkraft an, die es zu fördern, zu nutzen und gezielt zu stärken gilt. (Baethge & Baethge-Kinsky, 2006, S. 158)

Bei der operativen Dezentralisierung geht es um eine konsequente Neugestaltung von Arbeitsprozessen und Arbeitsformen mit dem Ziel, zuvor brachliegende Arbeitskraftpotenziale besser zu nutzen (Minssen, 2012, S. 84). Durch erweiterte Aufgabenzuschnitte und Handlungsspielräume erhalten Angestellte mehr Kompetenzen und Verantwortung. Anstatt bloß Anweisungen auszuführen, treffen sie (unterschiedlich weit reichende) Entscheidungen bezüglich betrieblicher Prozesse und aktivieren zu diesem Zweck ihre persönlichen Ressourcen und Wissensbestände. Durch Partizipation und Selbstaktivierung kann das Wissen von Angestellten für die Betriebsoptimierung genutzt werden – eine Ressource, auf die das fordistische Produktionsmodell kaum Zugriff hat (Minssen, 2012, S. 89). Partizipative Arbeitsformen gehen einher mit einer besseren Arbeitsleistung und höherer Innovationsfähigkeit, aber auch mit einer „Extensivierung und Intensivierung von Arbeit" (Minssen, 2012, S. 90). Operative Dezentralisierung bedeutet jedoch keinen völligen Verzicht auf Kontrolle. Vielmehr kommt es zu einer indirekten *Steuerung durch Rahmenvorgaben*, verbunden mit der gezielten *Überprüfung des Outputs* („Performance-Indikatoren" wie Qualität, Produktivität, Kosten) (Voß & Pongratz, 1998, S. 139).

Flexibilisierung und Dezentralisierung

In den vorangehenden Abschnitten wurde herausgearbeitet, dass mit der Dezentralisierung von Arbeit und Unternehmen in erster Linie eine erhöhte Produktivität von Angestellten, eine Senkung von Unternehmenskosten sowie eine schnellere Reaktionsfähigkeit auf Marktbedingungen bezweckt werden. Neben der *Autonomisierung* (Pongratz & Voß, 2004, S. 24) dienen dazu vor allem Prozesse der *Flexibilisierung*.

„Flexibilisierung" wird von manchen Autorinnen und Autoren synonym zu „Dezentralisierung" verwendet (vgl. u.a. Wiest u.a., 2010, S. 2). In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff der Flexibilisierung in Anlehnung an Minssen (2012, S. 59 f.) enger gefasst und meint die Auflösung von ehemals fixen, verbindlichen Strukturen.[8] In der Regel wird zwischen *interner* und *externer* Flexibilisierung unterschieden. Die interne Flexibilisierung beschreibt Maßnahmen innerhalb eines kontinuierlichen Beschäftigungsverhältnisses. Dazu gehört die *Flexibilisierung von Arbeitszeit und Arbeitsort*, beispielsweise durch neue Arbeitszeitmodelle (u.a. Jahresarbeitszeit) und Telearbeit („Home Office"), aber auch die funktionale Anpassung der Arbeitsaufgaben der einzelnen Angestellten (*funktionale Flexibilisierung*).

Externe Flexibilisierung beschreibt Maßnahmen *außerhalb* des Unternehmens. Hier werden konjunkturelle Schwankungen durch die *Flexibilisierung*

8 In dieser Bedeutung weist „Flexibilisierung" große inhaltliche Überschneidungen mit „Entgrenzung" auf. Beide Begriffe werden zum Teil synonym verwendet (vgl. z.B. Voswinkel & Kocyba, 2005).

von Arbeitsverhältnissen (befristete Arbeitsverträge, Leiharbeit) sowie die *Flexibilisierung von Produktvolumen und Geschäftsbeziehungen* geregelt. Letztere umfasst die prozessbezogene und zeitlich befristete Auftragsvergabe an Fremdfirmen, die Ablösung langjähriger Partnerschaften durch öffentliche Ausschreibungsverfahren und ähnliche weitere Maßnahmen (Baethge & Baethge-Kinsky, 2006, S. 159; Hohendanner & Bellmann, 2006, S. 241).

Flexibilisierung ist in vieler Hinsicht das Gegenstück zur Dezentralisierung: Die autonomen und eigenverantwortlichen Organisationsstrukturen sind Grundlage und Bedingung für die weitgehende Auflösung von ehemals starren Vorgaben und Strukturen. Erst durch die beschriebenen Flexibilisierungsmaßnahmen entfaltet die dezentrale Organisation ihr volles „Produktivitätspotenzial" – unter anderem, da sie eine kontinuierliche Evaluation von Personal- und Geschäftsbeziehungen und somit einen beständigen Leistungs- bzw. Kostendruck implizieren.

Ausbildungsbünde repräsentieren eine flexibilisierte Form der beruflichen Grundbildung. Aus der Perspektive der Verbundbetriebe bedeutet die Beteiligung am Lehrbetriebsverbund eine flexible und zeitlich befristete Fremdvergabe der Lernendenausbildung an einen externen Dienstleister, dessen Qualität regelmäßig evaluiert wird (vgl. Kapitel 5). Auch aus der Perspektive der Lernenden impliziert die Verbundausbildung im Vergleich zur traditionellen Berufslehre eine weitgehende Flexibilisierung der Ausbildung. Fixe Strukturen der traditionellen Berufslehre, wie sie durch den *Lehrbetrieb*, das *Team*, den *Arbeitsort*, den *Fachbereich* oder auch *die Lehrmeisterin und den Lehrmeister* bzw. die *Branche* repräsentiert werden, sind im Lehrbetriebsverbund in hohem Maße aufgelöst.

3.2 Die subjektive Ebene des Wandels

Für die geschilderte betriebliche Veränderungsdynamik sind nicht allein die Unternehmen verantwortlich. Mitgetragen wurde sie sowohl vom Staat, welcher die rechtlichen Voraussetzungen dafür schuf, als auch von Arbeitnehmenden, welche Sinnbezug und Selbstbestimmung ihrer Arbeit forderten, und von den mit steigenden Arbeitslosenzahlen konfrontierten Gewerkschaften. Bestärkt wurde die Entwicklung zudem durch die Zunahme von Dienstleistungstätigkeiten, welche andere Arbeitsformen erfordern als die bislang vorherrschende tayloristisch-fordistische Organisationsweise (Voß & Pongratz, 1998, S. 135). Aber selbst wenn erhöhte Autonomie und Flexibilität in vieler Hinsicht den Wünschen der Beschäftigten entsprechen, darf nicht übersehen werden, dass mit den neuen Arbeitsformen, wie oben bereits festgehalten, in der Regel eine „Extensivierung und Intensivierung von Arbeit einhergeht" (Krie-

gesmann & Striewe, 2010, S. 73). Zudem erfordert die postfordistische Arbeitsorganisation ein substanziell erweitertes Anforderungsprofil (Minssen, 2012, S. 90; Voswinkel & Kocyba, 2005).

3.2.1 Neue Kompetenzanforderungen

In die neue Arbeitsorganisation eingelagert sind grundlegend erhöhte Anforderungen an die Beschäftigten. Neben der Erweiterung fachlicher Qualifikationen gewinnen personale Eigenschaften und subjektive Potenziale (sogenannte Soft Skills) zunehmend an Bedeutung. Kern des neuen Anforderungsprofils sind *Selbstorganisation* und *Flexibilität* (Boltanski & Chiapello, 2006; Minssen, 2012, S. 59 f.; Voß & Pongratz, 1998):

> Der neue Rationalisierungsmodus setzt nicht mehr „nur" auf das elastische Potential, das dem qualifikatorischen und physischen Arbeitsvermögen prinzipiell inhärent ist, sondern zunehmend auch auf das elastische Potential, das der Person, dem Subjekt „hinter der Arbeitskraft" zu eigen ist: Die Fähigkeit – und Bereitschaft – zur Selbststeuerung der Verausgabung des Arbeitsvermögens, zur Selbstorganisation der Verfügbarkeit und Leistungserbringung, zur Selbstrationalisierung der Arbeit. Die subjektive Gestaltung der individuellen Verfügbarkeit (eben: ihrer Flexibilität) sowie die Selbst-Rationalisierung der Arbeitsverausgabung (und die Partizipation an der Selbst-Rationalisierung anderer im Rahmen von Arbeits- oder Projektgruppen) wird zur entscheidenden Voraussetzung für die Bewältigung kontingenter und variabler Anforderungen. (Kratzer, Sauer, Hacket, Trinks & Wagner, 2003, S. 8)

Die Delegation von Verantwortung und Entscheidungskompetenzen an Beschäftigte (operative Dezentralisierung) führt zu substanziell erweiterten Anforderungen an *Selbstorganisation*. Diese Anforderungen haben Voß und Pongratz (1998, 2004) in ihrer Schlüsselfigur des *Arbeitskraftunternehmers* – dem Idealtypus des postfordistischen Arbeitnehmenden – detailliert herausgearbeitet. Arbeitskraftunternehmer müssen über die Fähigkeiten der Selbstkontrolle, Selbstökonomisierung und Selbstrationalisierung verfügen, welche im Folgenden in idealtypisch zugespitzter Form dargestellt werden (Pongratz & Voß, 2004, S. 24):

Selbstkontrolle: Arbeitskraftunternehmer *planen, steuern und kontrollieren ihre Tätigkeit zunehmend selbst und brauchen dazu nur noch grobe Handlungsvorgaben* (Pongratz & Voß, 2004, S. 24). Arbeitskraftunternehmer orientieren sich nicht an fixen Arbeitszeiten und -orten, sondern richten ihre zeitliche und räumliche Verfügbarkeit an betrieblichen Erfordernissen aus. Die große Autonomie und die hohe Eigenverantwortung bedeuten jedoch nicht, dass individuelle Ziele verfolgt werden können; vielmehr wird das persönliche Handeln durch die Imperative der Marktlogik restrukturiert und anhand deren evaluiert (Rösser, 2004, S. 329).

Selbstökonomisierung: Der Arbeitskraftunternehmer behandelt seine eigenen Kompetenzen als eine zu vermarktende Ware: Er *entwickelt seine eigenen*

Fähigkeiten und Leistungen kontinuierlich weiter und orientiert sich dabei gezielt an den Markterfordernissen. Er *vermarktet seine eigene Arbeit proaktiv*, nicht nur auf dem Arbeitsmarkt, sondern auch im innerbetrieblichen Kontext (Pongratz & Voß, 2004, S. 25).

Selbstrationalisierung: Arbeitskraftunternehmer *richten ihre alltägliche Lebensführung nach unternehmerischen Kalkülen aus*. Sie organisieren ihren gesamten Lebenszusammenhang wie einen Betrieb, indem sie alle verwendbaren Ressourcen (Geld, Kontakte, Wohnraum, Arbeitsleistung von Bekannten u.a.) nutzen (ebd.).

Neben der Fähigkeit zur Selbstorganisation ist *Flexibilität* eine weitere, zur Bewältigung der postfordistischen Arbeitsorganisation grundlegende Eigenschaft (vgl. Boltanski & Chiapello, 2006, S. 114; Minssen, 2012, S. 59 f.). Boltanski und Chiapello versinnbildlichen die hohen Flexibilitätsanforderungen mit der Metapher des *Projekts*. Das Projekt stellt den Prototyp der dezentralen und flexiblen Arbeitsorganisation dar (Minssen, 2012, S. 86). Im Projekt kommen Personen aus unterschiedlichen Abteilungen, Organisationen und/ oder Fachrichtungen für eine befristete Zeit zusammen und arbeiten selbstorganisiert an der Lösung einer komplexen Aufgabenstellung. Die zunehmende *Projektförmigkeit von Arbeit* (Boltanski & Chiapello, 2006) bringt erhöhte Anforderungen an (soziale, fachliche, räumliche, zeitliche) Flexibilität mit sich. Die verschiedenen Dimensionen individueller Flexibilität, auf welchen das postfordistische Produktionsmodell aufbaut, werden im Folgenden – wiederum idealtypisch zugespitzt – dargestellt:

Anpassungsfähigkeit: Die projektförmige Organisation von Arbeit erfordert „Handlungsfähigkeit in Hinblick auf permanent sich verändernde Anforderungen" (Rösser, 2004, S. 332). Beschäftigte müssen fähig sein, sich souverän in neue Aufgabenbereiche, Projekte und Teams zu integrieren und sich mit unterschiedlichen betrieblichen Zielen und Loyalitäten zu identifizieren. Der idealtypische „Projektmensch" findet sich in völlig unterschiedlichen Situationen zurecht, da er flexibel, aber auch offen, kommunikativ, autonom und selbstbewusst ist (Boltanski & Chiapello, 2006, S. 158).

Fachliche Flexibilität: Neben diesen überfachlichen Fähigkeiten impliziert die projektförmige Arbeitsorganisation auch grundlegende Veränderungen bezüglich der *fachlichen Anforderungen*. Beschäftigte müssen in der Lage sein, häufig wechselnde Aufgabenstellungen und kurzfristige, individualisierte Aufträge flexibel zu bewältigen. Diese dynamischen, komplexen Handlungskonstellationen erfordern fachübergreifendes und vernetztes Denken. Aus diesem Grund umfasst das Anforderungsprofil *verbreiterte fachliche Kenntnisse*, welche durch ausgeprägte *analytisch-theoretische Fähigkeiten* ergänzt werden. Aufgrund der Automatisierung von Routineanteilen steigt zudem die inhaltliche Komplexität der Arbeit (Baethge & Baethge-Kinsky, 2006, S. 165 ff.; Voß & Pongratz, 1998, S. 141).

Räumliche Flexibilität: Die dezentrale Organisation und die netzwerkförmige Kooperation moderner Unternehmen erfordern eine zunehmende räumliche Mobilität in Form von Kundenbesuchen und Geschäftsreisen, befristeten Auslandaufenthalten, aber auch Wohnortwechseln aufgrund von Standortverlagerungen u.Ä. Der idealtypische „Projektmensch" ist ein *Nomade*: Er ist ungebunden, risikofreudig und offen für Neues. Um für Projekte verfügbar zu sein, ist er bereit, auf Stabilität, Sicherheit und örtliche Verwurzelung zu verzichten (Boltanski & Chiapello, 2006, S. 169).

Zeitliche Flexibilität: Die Arbeitszeit ist zunehmend flexibel, jedoch nicht (ausschließlich) selbstbestimmt: Es wird erwartet, dass Beschäftigte ihre Arbeitszeit so einteilen, dass Auftragsschwankungen ausgeglichen werden. Im Idealfall sind Angestellte zeitlich so flexibel, dass sie in Zeiten großen Arbeitsvolumens außerordentlich lange Arbeitseinsätze leisten, welche dann kompensiert werden, wenn es von der Auftragslage her möglich ist.

Von den Beschäftigten wird erwartet, dass Projekte (Kundenaufträge, die Entwicklung eines neuen Produkts etc.) fristgerecht abgeschlossen werden. Während das Ziel und der zeitliche Rahmen eines Projekts in der Regel von außen vorgegeben werden, liegen die zeitliche Strukturierung und die konkrete Durchführung des Projekts in der Verantwortung der Ausführenden. Auf diese Weise wird die Verantwortung für Erfolg und Misserfolg zu den Beschäftigten verlagert: Wird ein Projekt nicht in der vorgegebenen Zeit oder Qualität erledigt, wird dies häufig als ‚ineffiziente' Arbeitsweise oder ‚falsche' Zeitplanung interpretiert. Um einen solchen Misserfolg zu verhindern, bestehen in der Regel die Erwartung wie auch die Bereitschaft zu vielen Überstunden (vgl. Boltanski & Chiapello, 2006, S. 159; Minssen, 2012, S. 60 ff.).

Da es sich bei der *Verbundausbildung* um eine in hohem Maße dezentrale und projektförmige Ausbildungsform handelt, gehe ich davon aus, dass sie erweiterte Ansprüche an die Selbstorganisation und die Flexibilität von Lernenden stellt. In der Analyse soll daher u.a. herausgearbeitet werden, ob sich diese Annahme bestätigt, wie sich diese erhöhten Anforderungen in der Ausbildung konkret manifestieren und welche Konsequenzen dies für die Lernenden hat.

3.2.2 Chancen und Risiken der neuen Arbeitsorganisation

Die Folgen der Dezentralisierung für die Individuen sind ambivalent. Auf der einen Seite besteht die Chance größerer Freiräume und individueller Gestaltungsmöglichkeiten, auf der anderen Seite ist eine erhebliche Steigerung des Leistungsdrucks zu beobachten (Minssen, 2012, S. 118). Die Ambivalenz selbst organisierter Arbeit liegt im Widerspruch zwischen der erweiterten Autonomie des Subjekts und den gleichzeitig erweiterten betrieblichen Verwertungsansprüchen begründet (Kratzer et al., 2003, S. 7). Die Möglichkeit, die eigene Arbeit selbstbestimmt und selbstverantwortlich zu gestalten, bedeutet

zugleich den Zwang, sich an den unternehmerischen Zielen des Betriebs auszurichten und diese zu verinnerlichen (Minssen, 2012, S. 121). Die Internalisierung von betrieblichen Interessen und die Individualisierung von beruflichem (Miss-)Erfolg durch erweiterte Selbstorganisation führen dazu, dass dem postfordistischen Arbeitsmodell eine Tendenz zur Selbstausbeutung inhärent ist:

> [Im Postfordismus] beuten sich Arbeitskräfte vor allem systematisch und in neuer historischer Qualität selbst aus. Und wie beim Umschlag von betrieblicher Fremdherrschaft in Selbstbeherrschung der Arbeitenden kann sich zeigen, dass niemand aus einem Menschen so viel herausholt, wie er selbst. Dass dies dann weniger mit entspannter Kreativität menschlicher Selbstentfaltung als mit maximaler Leistung, selbstgesetzter Arbeitsverdichtung, Hektik und Stress zu tun hat, gehört zur Logik der Nutzung von Arbeitskraftunternehmern. (Minssen, 2012, S. 121)

Bröckling (2007, S. 289), welcher mit der Figur des Selbstunternehmers das Subjektivierungsregime zeitgenössischer Managementkonzepte beleuchtet, konstatiert, dass Überforderung und Verunsicherung dem neuen Arbeitsmodell konstitutiv eingelagert seien:

> Die dauernde Angst, nicht genug oder nicht das richtige getan zu haben, und das unabstellbare Gefühl des Ungenügens gehören zum Unternehmer in eigener Sache ebenso wie das merkantile Geschick und der Mut zum Risiko. (Bröckling, 2007, S. 74)

Auf der anderen Seite wird der neuen Arbeitsorganisation auch emanzipatorisches Potenzial zugesprochen, welches unter Begriffe wie „Autonomie", „Empowerment" und „Partizipation" subsummiert wird (Rösser, 2004, S. 330). Laut Voß und Pongratz (1998, S. 152) eröffnet das postfordistische Arbeitsmodell die Möglichkeit einer „neuen Arbeits- und Lebensqualität", da es Identifikationsmöglichkeiten und Gestaltungsfreiräume schafft. Manche Autorinnen und Autoren halten die Chance einer erweiterten Autonomie und Aneignung der Arbeit nicht *trotz*, sondern gerade *wegen* der Dezentralisierung von Arbeit grundsätzlich für möglich (Minssen, 2012, S. 117)

Auch die *Flexibilisierung von Arbeitszeit und Arbeitsort* hat zwiespältige Auswirkungen: Auf der einen Seite ermöglicht diese Form der internen Flexibilisierung eine bessere Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben, auf der anderen Seite führt sie tendenziell zur Erwartung permanenter Verfügbarkeit. Die betriebliche Erwartung an zeitliche und örtliche Flexibilität kann gerade für Personen, welche Betreuungspflichten für Kinder haben (im gegenwärtigen Geschlechterarrangement sind dies in der Regel die Mütter), zu einer großen Belastung werden. Die Flexibilisierung von Arbeitszeit und Arbeitsort scheint laut Rößer (2004, S. 334) auf den ersten Blick zwar eine ideale Abstimmung auf den Alltag von Frauen zu bieten. „Doch zeigt die Realisierung dieser Programmatiken, dass gleichzeitig der totale Einsatz für den Betrieb erwartet wird, der von der mehrfach belasteten Frau oftmals nicht geleistet werden kann und deren Ausschluss oder Marginalisierung zur Folge hat" (ebd.).

Die zunehmende *Projektförmigkeit von Arbeit*, deren Extremfall die befristete, projektbezogene Beschäftigung von Angestellten ist, hat ebenfalls weitreichende Konsequenzen. Arbeitnehmende können immer weniger davon ausgehen, bis zur Rente die gleiche Stelle zu haben. Aus diesem Grund sind sie dazu angehalten, kontinuierlich an der Erhaltung und Verbesserung ihrer „Employability" zu arbeiten. Um im Wettbewerb mithalten zu können, hält der idealtypische „Projektmensch" auf dem Markt ständig Ausschau nach Optimierungsmöglichkeiten. Er ist offen, verfügbar und mobil. Der Imperativ von Ungebundenheit und Flexibilität impliziert, dass er auf all das verzichtet, was sein Engagement für ein neues Projekt behindern könnte: Stabilität und Verwurzelung, Freizeit, stabile Beziehungen, ein „Zuhause" und Sicherheit (Boltanski & Chiapello, 2006, S. 169 f.). Während manche mit diesen Anforderungen umgehen können und in immer neuen Projekten Abwechslung und Selbstverwirklichung suchen, fühlen sich andere der zunehmenden Vereinnahmung ihrer Subjektivität durch die Anforderungen des modernen Kapitalismus hilflos ausgeliefert.

Neben dem erhöhten Leistungsdruck und den normativen Erwartungen an Flexibilität und Selbstoptimierung richten viele Autorinnen und Autoren ihren Fokus auf das Risiko der *Prekarisierung* (u.a. Castel & Dörre, 2009; Pelizzari, 2009). Während die Prekarisierung von Erwerbsverhältnissen in der Diskussion um das postfordistische Produktionsregime zu Recht großen Raum einnimmt (für eine Definition von prekären Erwerbsverhältnissen vgl. Pelizzari, 2009, S. 38), ist dieser Aspekt in Bezug auf die Verbundausbildung vernachlässigbar: Die Ausbildung ist zwar dezentral und flexibel organisiert, jedoch besteht für die gesamte Lehre die Garantie auf einen Ausbildungsplatz. Zudem findet die Ausbildung in einem gesetzlich stark regulierten Rahmen statt. Der Lernendenlohn ist zwar nicht existenzsichernd, liegt jedoch im Rahmen der üblichen Entlohnung von Berufslernenden. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Ambivalenz der dezentralen und flexibilisierten Arbeit.

Nach Voß und Pongratz (1998) müssen zwei Bedingungen erfüllt sein, damit das emanzipatorische Potenzial des postfordistischen Arbeitsmodells zum Tragen kommen kann: Zum einen muss es von sozial- und arbeitsrechtlichen Regulierungen flankiert werden, und zum anderen müssen die „Schlüsselkompetenzen des Arbeitskraftunternehmers" in der Ausbildung systematisch gefördert werden (ebd., S. 155). Dazu gehören Selbstorganisation und Selbstregulation, Marktorientierung, Sozial- und Kommunikationskompetenzen wie auch die Kompetenz zur Regulierung und Begrenzung von Selbstausbeutung. Denn diese Kompetenzen sind die Voraussetzung dafür, dass die dezentrale Arbeitsorganisation auf individueller Ebene bewältigt werden kann. Diejenigen Personen, denen diese Kompetenzen fehlen, sind laut Voß und Pongratz (1998, S. 154) der Gefahr von Überforderung, sozialer Abstufung und Prekarisierung am stärksten ausgesetzt. Trotz aller Ambivalenz werfen diese Forderungen aber auch ein vielversprechendes Licht auf Lehrbetriebsverbünde.

Denn die Ausbildung findet in einem rechtlich abgesicherten Rahmen statt und viele der genannten Fähigkeiten werden in Lehrbetriebsverbünden implizit, u.a. durch die überbetriebliche Rotation, wie auch explizit gefördert

Tabelle 1: Chancen und Risiken des postfordistischen Arbeitsmodells (eigene Zusammenfassung)

	Chancen	**Risiken**
Dezentra-lisierung	Größere Gestaltungsfreiheit und Autonomie; Kompetenz und Verantwortung (Empowerment, Partizipation); Sinnbezug der Arbeit; Selbstverwirklichung durch Arbeit	Erhöhter Leistungsdruck; Tendenz zu Selbstausbeutung; Überforderung und Verunsicherung; erhöhte Komplexität der Arbeit
Interne Flexibilisierung	Bessere Vereinbarkeit von Arbeit und Freizeit	Erwartung permanenter Verfügbarkeit; Auflösung der Grenze zwischen Arbeit und Freizeit
Projektifizie-rung von Arbeit	Abwechslung; anspruchsvolle Arbeit	Erhöhte Flexibilitätsanforderungen; keine langfristigen Arbeitsbeziehungen
Befristete Beschäftigung	Neuorientierung	Prekarisierung; kein langfristiger Planungshorizont; Druck zu permanen-ter Weiterbildung

Die Ausführungen dieses Kapitels schärfen den Blick für die Erfahrungen der Lernenden in der Verbundausbildung. Auch wenn es sich um ein Ausbildungs- und nicht um ein reguläres Arbeitsverhältnis handelt, so finden sich doch viele Aspekte dezentraler und flexibler Arbeit im betrieblichen Alltag von Verbund-lernenden wieder. Es drängt sich deshalb die Frage auf, ob die Erfahrungen der Lernenden von einer ähnlichen Ambivalenz geprägt sind. Auf der anderen Seite bietet die Verbundausbildung jedoch gerade *wegen* ihrer dezentralen und flexiblen Organisation das Potenzial, die „Schlüsselkompetenzen des Arbeits-kraftunternehmers“ zu fördern und Lernende so zur Bewältigung postfordisti-scher Arbeitsbedingungen zu befähigen.

3.2.3 Soziale Ungleichheiten des postfordistischen Produktionsregimes

Bereits im vorangegangenen Kapitel wurde thematisiert, dass von den Vor- und Nachteilen des postfordistischen Produktionsregimes nicht alle Arbeitneh-menden gleichermaßen betroffen sind. „Keineswegs jeder ist dazu willens, Handlungsspielräume kompetent zu nutzen, oder auch dazu fähig, weil ihm die Ressourcen und Kompetenzen fehlen“ (Minssen, 2012, S. 120). Einzelne Gruppen, z.B. das obere Management, wissen diese neuen Anforderungen sehr gut zu nutzen. Sie stehen als Gewinner der Veränderungen da; für sie bedeutet

die dezentralisierte und flexibilisierte Arbeitsweise tatsächlich mehr Leistungsfreiheit, Autonomie und Anerkennung. Ihnen stehen jedoch andere Gruppen gegenüber, u.a. niedrig qualifizierte Beschäftigte, Einwanderer und Ältere, welche zu den Verlierern des Wandels gehören (Castel, 2011, S. 20; Schultheis, 2007, S. 71). Für die Mehrheit der Angestellten stehen gemäß Pongratz und Voß (2004, S. 13) die Vor- und Nachteile postfordistischer Arbeitsbedingungen „in komplexen Gemengelagen" nebeneinander. Sie gehen davon aus, dass die „Scheidelinie" zwischen den Gewinnern und Verlierern der veränderten Arbeitsbedingungen den „bekannten Unterschieden in der sozialen Lage von Erwerbstätigen (Geschlecht, Qualifikation, Branche, Region usw.) folgen und damit bisherige soziale Ungleichheiten verlängern" (Voß & Pongratz, 1998, S. 154).

Diejenigen, welche nicht dem neuen Qualifikationsprofil entsprechen, gehen dabei „im Malstrom [sic] des Wandels unter" (Castel, 2011, S. 20): „Nicht, dass es sich um angeborenes Unvermögen handelt. Ihnen fehlt zumeist die Ausbildung, auch die nötige Hilfe. Sie haben nicht das ‚Kapital', im Sinne Bourdieus, die Voraussetzungen und Grundressourcen, oder wie man jene Bedingungen nennen will, die nötig sind, um das Neue konstruktiv bewältigen zu können" (ebd.). Selbstorganisation, zeitliche und räumliche Flexibilität, aber auch Team- und Kommunikationsfähigkeit gelten gemeinhin als „private" Eigenschaften, abhängig von der Persönlichkeit und der individuellen Bereitschaft, diese für betriebliche Zwecke zu mobilisieren. Jedoch weist Rößer (2004, S. 335) in Anlehnung an Bourdieu darauf hin, dass der Erwerb dieser subjektiven Kompetenzen „günstige Bedingungen der Bildungs- und Persönlichkeitsentwicklung" voraussetze und damit an spezifische Positionen in der Sozialstruktur gebunden sei. Systematisch ungleiche Voraussetzungen für den Erwerb dieser Kompetenzen führen zu einer spezifischen Struktur der Verteilung von Erfolg und Misserfolg „entlang struktureller Determinanten kumulativer Ungleichheit" (ebd., S. 336).

Auch Schultheis stellt fest, dass es sich beim zuvor beschriebenen idealtypischen Projektmenschen „um einen neuen Ethos [handelt], von Eliten für Eliten entwickelt, dessen Pathos die jeweiligen sozialen Möglichkeitsbedingungen des ‚Auserwähltseins' geflissentlich ignoriert" (Schultheis, 2007, S. 71). Der moderne Managementdiskurs verdrängt Schultheis (ebd.) zufolge die Tatsache, dass die Fähigkeiten der Selbstorganisation und der Flexibilität die Privilegien eines Individuums sind, welches über das dafür notwenige kulturelle und soziale Kapital verfügt.

Während die Chance, dem neuen Qualifikationsprofil zu entsprechen, maßgeblich durch die *soziale Herkunft* und die erfahrene *(Berufs-)Ausbildung* beeinflusst wird, scheint das *Geschlecht* mit der zunehmenden Entgrenzung von Arbeit seine Bedeutung als soziale Strukturkategorie zu verlieren (Voß & Weiss, 2009, S. 85). Frauen besitzen möglicherweise sogar einen gewissen

„Startvorteil“ (Kupfer & Ranftl, 2006, S. 71), da sie aufgrund des gesellschaftlichen Geschlechterarrangements Fähigkeiten ausgebildet haben, die den gegenwärtigen betrieblichen Anforderungsprofilen nahekommen (Lohr & Nickel, 2009, S. 226). Allerdings lässt sich eine zunehmende soziale Polarisierung *zwischen* Frauen feststellen. Diese verläuft entlang der Lebensgestaltung (alleinstehend, in einer Partnerschaft oder mit Kindern), welche den Grad der zeitlichen Verfügbarkeit und so die Aussichten auf beruflichen Erfolg strukturiert (Lohr & Nickel, 2009, S. 226; Voß & Weiss, 2009, S. 86). Unter dem Paradigma von Mobilität und Verfügbarkeit ist es die *Persistenz ungleich verteilter Verantwortlichkeiten und Relevanzen in der Reproduktions- und Familiensphäre*, die Frauen und Männer trotz ähnlicher Qualifikationsprofile ungleich positioniert (Holtgrewe, 2007, S. 22). Zugespitzt halten Voß und Weiss (2009, S. 86) fest, dass Frauen sich unter entgrenzten Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen zwischen den Optionen, Kinder zu haben oder beruflich erfolgreich zu sein, entscheiden müssten – eine Entscheidung, die Männer nicht zu treffen haben.

3.3 Transformation von Arbeit – Transformation der Berufsbildung

3.3.1 Neue Anforderungen an die Berufsbildung

Wie im Vorhergehenden dargelegt wurde, implizieren die Prozesse der Dezentralisierung und der Flexibilisierung neue und veränderte Anforderungen an Arbeitnehmende, so auch konkret in der Schweiz:

> [Aufgrund der Transformation von Arbeit] ergeben sich Konsequenzen für die Entwicklung der Qualifikationsanforderungen in der Schweiz: Im Durchschnitt werden höhere Qualifikationen nachgefragt; die Wissensintensität und die Anforderungen an die Lernbereitschaft steigen, ebenso an die Mobilität und Flexibilität; Lernen wird ein Schlüsselfaktor zur Erhaltung der Vermittlungs- und Beschäftigungsfähigkeit („Employability“), Eigeninitiative und Selbstverantwortung […] werden wichtiger. (Schellenbauer u.a., 2010, S. 13)

Diese allgemeinen Entwicklungen betreffen in der Folge auch die Berufsbildung, da deren Ziel und Zweck darin besteht, diejenigen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, welche im späteren Berufsalltag benötigt werden (Minssen, 2012, S. 142). Allerdings wird der Berufsausbildung wiederholt vorgehalten, diesen Anforderungen nur ungenügend nachzukommen: „Der beruflichen Ausbildung wird vorgeworfen, dass das Qualifikationsniveau von Absolventen dualer Ausbildung nur noch eingeschränkt den insgesamt gestiegenen Tätigkeitsanforderungen entspreche“ (Dietzen & Weissmann, 2007,

S. 319; vgl. auch Baethge, Solga & Wieck, 2007, S. 74; Eymann, Müller & Schweri, 2011, S. 67).

Ursache für die konstatierte Unzulänglichkeit der dualen Berufsausbildung ist laut Heidenreich (1998, S. 322) die Diskrepanz „zwischen der industriegesellschaftlichen Prägung des dualen Berufsausbildungssystems und den Herausforderungen einer flexibler regulierten, dienstleistungs- und innovationsorientierten Wissensgesellschaft“. Laut Minssen (2012, S. 14) richtet sich die Kritik insbesondere auf die ungenügende Förderung von *Flexibilität* und *Selbstorganisation*: „Dem (…) dualen System der beruflichen Ausbildung wird oftmals eine zu hohe Inflexibilität attestiert, da die Arbeitskräfte aufgrund der Ausbildung zu Berufen nur unzureichend auf den Umgang mit flexibel sich ändernden Anforderungen vorbereitet seien.“ Zudem wird die duale Berufslehre dafür kritisiert, aufgrund der Erfahrungsenge der Ausbildung in einem einzelnen Betrieb ein zu spezialisiertes Wissen und einseitige Fachkompetenzen zu vermitteln (Kruse, 2012, S. 274).

3.3.2 Berufliche Grundbildung im Umbruch

Diese Kritik an der traditionellen Berufslehre hat seit den späten 1990er-Jahren eine Reihe von Reformen und neuen Ausbildungsmodellen angestoßen, welche darauf abzielen, die in der Berufsbildung vermittelten Kompetenzen besser auf die neuen Qualifikationsanforderungen abzustimmen (vgl. Dietzen & Weissmann, 2007, S. 329; für Deutschland vgl. Bosch, 2008, S. 245). So beinhaltet beispielsweise die *Reform der kaufmännischen Grundbildung* von 2003 eine Verschiebung des Kompetenzprofils von Fachkompetenz hin zu Methoden- und Sozialkompetenz. Im Zentrum der sogenannten „Neuen Kaufmännischen Grundbildung“ (NKG) stehen Selbstverantwortung, lebenslanges Lernen, Flexibilität sowie vernetztes Denken (vgl. u.a. Imhof, Stark & Wilke, 2007; NZZ, 2002).

Auch das Verbundmodell ist in diesem Kontext entstanden: Lehrbetriebsverbünden wurde „von Beginn weg nicht nur quantitatives, sondern auch qualitatives Wirkungspotenzial zugeschrieben“ (Gertsch, 1999, S. 3). Denn aus der Sicht von Betrieben ist der Verbund nicht nur eine Antwort auf Auslagerung, Spezialisierung und Flexibilisierung, sondern ebenso auf die veränderten Qualifikationsanforderungen. Auch Walther und Renold (2005, S. 40) stellen fest, dass das Potenzial von Lehrbetriebsverbünden nicht in erster Linie darin liegt, die Anzahl der Lehrstellen zu erhöhen. Vielmehr seien Lehrbetriebsverbünde ein Instrument, um „eine qualitativ hoch stehende betriebliche Ausbildung zu gewährleisten“. Die Erhöhung der Qualität wird dabei an zwei Merkmalen der Verbundausbildung festgemacht: an der *Professionalisierung der Ausbildung* sowie an der *Ausbildung in mehreren Betrieben*. Kruse (2012, S. 276) weist darauf hin, dass die Qualität der Berufsausbildung maßgeblich

von einer *„pädagogisch reflektierten und reflektierenden“ Gestaltung der Ausbildung* abhänge. Dies wird durch die Professionalisierung der Ausbildung in einer eigens dazu gegründeten Organisation gewährleistet.

Durch die *Ausbildung in mehreren Betrieben* erwerben Lernende zum einen umfassendere fachliche Kompetenzen, da sie unterschiedliche Tätigkeitsausschnitte, Fachbereiche und fachliche Anwendungsformen kennenlernen. Zum anderen werden laut den involvierten Akteurinnen und Akteuren durch die Betriebswechsel auch fachübergreifende Schlüsselkompetenzen wie Teamfähigkeit, Mobilität und Flexibilität gezielt gestärkt (BBT, 2008, S. 26; BIBB, 2011, S. 26; Walther & Renold, 2005, S. 41):

> Die Schlüsselqualifikationen werden besonders gefördert – dadurch dass der oder die Auszubildende verschiedene Betriebe kennenlernt. Die Auszubildenden verlassen den Verbund mit einer hohen fachlichen und sozialen Kompetenz. Sie lernen, sich auf unterschiedliche Arbeitssituationen einzustellen, mit unterschiedlichen Menschen umzugehen und an verschiedenen Orten zu arbeiten. Kommunikation, Mobilität und Flexibilität werden dabei gefordert und gefördert. (BIBB, 2011, S. 26)

Interessanterweise stellen die Autorinnen und Autoren dieser Studien die Ausbildung von Schlüsselkompetenzen als Vorteil *für die Lernenden* dar, welche dadurch besser auf zukünftige Herausforderungen vorbereitet seien (ebd.). Als Vorteile *für die Betriebe* hingegen werden ein besseres Kosten-Nutzen-Verhältnis, die geringere Verbindlichkeit, die Möglichkeit der Ausbildung trotz Spezialisierung sowie die Konzentration auf Kernkompetenzen aufgeführt (ebd.; Schucan, 2004; Wettstein, 2010). Diese Sichtweise mag auf den ersten Blick erstaunen. Sie wird jedoch vor dem Hintergrund der tiefen Übernahmequote von Lernenden nachvollziehbar: Sacchi und Salvisbergs Untersuchungen zum Berufseinstieg junger Erwachsener haben gezeigt, dass nur *zwei von fünf Lernenden* nach Lehrabschluss vom Lehrbetrieb übernommen werden (Sacchi & Salvisberg, 2012, S. 14). Für sechzig Prozent der Lernenden endet die Betriebszugehörigkeit mit dem Ende der Ausbildung.

Viele Unternehmen bilden Lernende somit nicht in erster Linie als Betriebsnachwuchs aus. Stattdessen bilden sie Fachkräfte für den zukünftigen Arbeitsmarkt aus. Von diesem Fachkräfte-Pool können sie bei Bedarf selbst profitieren. Diese indirekte, tendenziell uneigennützige und unsichere Investition in die betriebliche Zukunft ist jedoch nicht das alleinige Motiv für die Ausbildung Lernender. Betriebe bilden Lernende *auch* deshalb aus, weil sie Arbeit haben, die aus wirtschaftlichen Gründen sinnvollerweise von Lernenden ausgeführt werden sollte. In ihrer Kosten-Nutzen-Studie halten Strupler und Wolter (2012) fest, dass sich die Lehrlingsausbildung für ausbildende Betriebe *in der Regel schon während der Lehrzeit finanziell lohnt*. Laut der Autorin und dem Autor lassen sich idealtypisch zwei Motive für die Ausbildung Lernender unterscheiden: Entweder will der Betrieb Lernende als Fachkräfte übernehmen („investitionsorientierte Ausbildungsstrategie“) oder der Betrieb beschäftigt

Lernende als Substitution für unqualifizierte Angestellte („produktionsorientierte Ausbildungsstrategie"). Besser qualifizierte Lehrabgängerinnen und Lehrabgänger sind aus betrieblicher Sicht deshalb nur bedingt ein Vorteil. Gerade wenn eine bessere Ausbildung mit höheren Kosten verbunden ist, wird sie aus einer produktionsorientierten Perspektive tendenziell abgelehnt.

3.3.3 Folgen für Lernende

Es liegt auf der Hand, dass Lehrbetriebsverbünde Schlüsselkompetenzen wie Flexibilität und Selbstständigkeit nicht nur fördern, sondern auch *fordern*. Lernende vertiefen diese Kompetenzen zwar in der Berufslehre, sie müssen sie jedoch, zumindest in Ansätzen, bereits als Voraussetzung mitbringen, um die Lehre bewältigen zu können (und in der Tat auch, um sich überhaupt für die Verbundlehre zu interessieren). Aus diesem Grund stellt sich die Frage, ob die erhöhten Erwartungen an Flexibilität und Selbstorganisation neue Selektions- und Ungleichheitsmechanismen in der Berufsbildung implizieren.

Die Autorinnen und Autoren der bisher erschienenen Studien zu Lehrbetriebsverbünden sind sich in dieser Frage nicht einig. Drinkhut und Schlottau (2002, S. 7) etwa vertreten die Meinung, „dass die Verbundausbildung für Jugendliche mit schlechten Startchancen weniger geeignet ist, da diese Jugendlichen eine stabilere soziale Einbindung und eine besondere Förderung benötigen". Dennoch werde die Verbundausbildung in Deutschland gerade für diese Zielgruppe in beachtlichem Umfang genutzt (ebd.). Ähnliche Bedenken werden auch in der Schweiz von Berufsbildungsverantwortlichen geäußert: Lehrbetriebsverbünde, insbesondere Großverbünde, seien für die schwächeren, eher praktisch begabten Jugendlichen nicht geeignet, da letztere u.a. durch die mehrmaligen Betriebswechsel überfordert seien (Gertsch, 1999, S. 16). Dieser Einschätzung widerspricht Gertsch (ebd.):

> Unserer Ansicht nach wird hier schulische oder intellektuelle Schwäche zu Unrecht mit persönlicher Schwäche bzw. Abhängigkeit von einem fixen Rahmen und gleichbleibenden Bezugspersonen verwechselt. Unserer Ansicht nach würden gerade Ausbildungsgemeinschaften eine gute Möglichkeit bieten, eine spannende und lehrreiche Ausbildung im eher praktischen oder sogenannt „niederschwelligen" Bereich zu organisieren. Das Angebot eines Verbundes bzw. seiner Dienstleistungen könnte auch die Angst vieler Betriebe, mit schwächeren Jugendlichen bzw. in schwierigen Ausbildungssituationen alleine dazustehen, reduzieren und ihnen einen „sanften" Einstieg in die Ausbildung erleichtern.

Von besonderem Interesse, auch für die vorliegende Dissertation, ist das Spannungsfeld zwischen dem *Integrationspotenzial* von Lehrbetriebsverbünden (BIBB, 2003; Drinkhut & Schlottau, 2004, S. 31; Imdorf & Leemann, 2012; Walther & Renold, 2005, S. 42) auf der einen Seite und den *komplexeren Anforderungen* der Verbundausbildung auf der anderen Seite. In Anlehnung an Schultheis (2007), Castel (2011), Rößer (2004) u.a. gehe ich davon aus, dass

Jugendliche unterschiedlicher sozialer Herkunft ungleiche Ressourcen mitbringen, um die erhöhten Anforderungen an Flexibilität und Selbstorganisation bewältigen zu können. In der vorliegenden Arbeit gehe ich daher der Frage nach, was dies aus einer ungleichheitssoziologischen Perspektive bedeutet: Welche Folgen hat es, wenn Ausbildungsorganisationen Kompetenzen fördern und fordern, die für das „Überleben" im modernen Arbeitsmarkt zwar wichtig sind, die jedoch sozial ungleich verteilt sind und deshalb in der Ausbildung womöglich soziale Ungleichheiten produzieren?

3.4 Die diskursive Ebene des Wandels: Konventionen als Handlungsgrammatiken für wirtschaftliches Handeln

In ihrem Werk „Der neue Geist des Kapitalismus" (2006 [1999]) analysieren Boltanski und Chiapello die Dynamik des Kapitalismus seit den 1960er-Jahren anhand *von Unternehmens- und Managementdiskursen*. Die ökonomischen Diskurse sind nicht einfach eine sprachliche Abbildung einer außerdiskursiven Wirklichkeit. Vielmehr wird die Essenz ‚rationalen' Wirtschaftshandelns diskursiv konstruiert und repräsentiert:

> Die Ökonomie ist auch eine Diskurswelt, d.h. sie ist auch als Resultat diskursiver Praxisformen zu denken. Hier erhalten nicht nur die thematisierten „Objekte", sondern auch die „Akteure" eine diskursive Realität, hier werden ihnen diskursiv „Eigenschaften" zuerkannt und hier erfolgt die kollektive Konstruktion des sozialen Sinns, der in keiner außerdiskursiven Realität bereits angelegt oder gar enthalten sein kann – auch wenn die diskursiven Praktiken mit nicht-diskursiven Praktiken vernetzt sind. (Diaz-Bone, 2015, S. 309)

Managementratgeber, wie auch wirtschaftswissenschaftliche Beschreibungen und Analysen, sind *Teil* dieser diskursiven Praxis und müssen als solche kritisch hinterfragt werden (Diaz-Bone, 2015, S. 327). Welche Arbeitsbedingungen, Produktionsweisen und Geschäftsstrategien als ‚produktiv' und ‚sinnvoll' gelten, ist das Resultat diskursiver Investitionen und symbolischer Aushandlungen, in welchen Akteurinnen und Akteure verschiedene Interessen verfolgen und unterschiedlich viel Macht besitzen, ihre Positionen in der Öffentlichkeit durchzusetzen (vgl. Boltanski & Chiapello, 2001, S. 471 f.).

Boltanski und Chiapellos Fokus richtet sich unter anderem darauf, zu erklären, warum die *Kritik am Kapitalismus*, die in den späten 1960er- und 1970er-Jahren eine außerordentliche Reichweite erreicht hatte und die kapitalistische Produktionsweise durch Streiks und Sabotagen ernsthaft bedrohte, seit dem Ende der 1970er-Jahre fast gänzlich erlahmt ist. Die Autorinnen zeichnen nach, wie das Abflauen der Kapitalismuskritik mit einer grundlegen-

den Transformation des Kapitalismus zusammenfiel, welche nicht nur den Kapitalismus wiederbelebte und die Kritik daran entkräftete, sondern zugleich auch eine Verschlechterung von Arbeitsbedingungen mit sich brachte (Boltanski & Chiapello, 2001, S. 468).

Die Wiederbelebung des Kapitalismus in den 1980er- und 1990er-Jahren ging einher mit der Etablierung eines *neuen normativen Bezugsrahmens für wirtschaftliches Handeln*. Das neue Leitbild kapitalistischer Produktion, welches Boltanski und Chiapello anhand der Analyse von Managementtexten herausarbeiteten, ist das „schlanke Unternehmen“, das in flexibel vernetzten Strukturen tätig ist und Arbeit in Form von Projekten organisiert (Boltanski & Chiapello, 2006, S. 112). Das ‚moderne‘ Unternehmen dieses neuen Diskurses hat die meisten seiner Hierarchiestufen abgebaut und eine Vielzahl von Aufgabenfeldern an Zulieferbetriebe, Partnerfirmen und Subunternehmen abgestoßen. Dank der geringen Fertigungstiefe, flexibler Allianzen und weitgehend selbstständig wirtschaftender Einheiten ist es in der Lage, sich kontinuierlich und schnell an variable Marktansprüche anzupassen. Die Arbeit selbst erfolgt in kleinen, autonomen, pluridisziplinären Teams, wodurch Arbeitnehmende kompetenter, flexibler, innovativer und selbstständiger arbeiten sollen. Der idealtypische Arbeitnehmer hat einen Coach, nicht aber einen Vorgesetzten, da er sich selbst organisiert. Er identifiziert sich mit seinem Projekt und arbeitet selbstständig, motiviert und kompetent an dessen Abschluss, um danach flexibel zum nächsten Projekt zu wechseln (Boltanski & Chiapello, 2006, S. 113).

In der Logik dieser neuen Managementdiskurse entdeckten Boltanski und Chiapello grundsätzlich neue Handlungsnormen sowie ein neues moralisches Prinzip, anhand dessen die Wertigkeit einer Person (oder eines Objekts) evaluiert wird: In der „Netzwerkwelt“ des modernen Kapitalismus haben Akteurinnen und Akteure dann Qualität, wenn sie vernetzt, flexibel, mobil, autonom und vielseitig einsetzbar – kurz: *projektfähig* – sind (Boltanski & Chiapello, 2001, S. 466). Diese Neuformation der kapitalistischen Rationalität führen Boltanski und Chiapello nicht wie andere Autorinnen und Autoren vorrangig auf technologische und wirtschaftliche Veränderungen zurück, welche eine veränderte Produktionsweise nahelegen. Vielmehr ist das neue Leitbild ‚rationalen‘ Wirtschaftshandelns laut Boltanski und Chiapello *auch* eine Reaktion auf die eingangs erwähnte Kapitalismuskritik der späten 1960er- und 1970er-Jahre.

Der Kapitalismus ist Boltanski und Chiapello (2001, S. 462) zufolge in vielerlei Hinsicht ein „amoralisches“ und „absurdes“ System: „Die Arbeitnehmenden haben in ihm den Besitz an den Früchten ihrer Arbeit und die Möglichkeit, ein aktives Leben außerhalb der Unterordnung zu führen, verloren“ (ebd.). Zugleich beruhe der moderne Kapitalismus nicht nur darauf, eine große Anzahl von Lohnarbeitern zu mobilisieren, sondern er fordere von den Angestellten darüber hinaus auch „ein hohes Engagement und eine starke Einbindung in die Arbeit“ (ebd.). Aus diesem Grund benötige der Kapitalismus eine

ihn rechtfertigende Ideologie, den „Geist des Kapitalismus“: Er ist darauf angewiesen, dass hohes berufliches Engagement als wertvoll gilt. Deshalb kann er Kritik nicht einfach ignorieren.

Die Transformation des kapitalistischen Geistes beruht laut Boltanski und Chiapello auf der Adaption des Kapitalismus an (einen Teil der) Forderungen der Kapitalismuskritik der 1970er-Jahre. Am damals vorherrschenden fordistischen Produktionsmodell wurden Monotonie, Fremdbestimmung und Entfremdung des Lohnarbeiters kritisiert; es wurden mehr Autonomie und Gestaltungsfreiheit in der Arbeit gefordert (Boltanski & Chiapello, 2001, S. 468). Um diese Kritik zu entkräften und Arbeitnehmende wieder verstärkt in die Arbeit einzubinden, wurden diese Forderungen in die neue Unternehmensrhetorik aufgenommen und neu interpretiert. Auf einer diskursiven Ebene wurden neuartige Kriterien ‚guter Unternehmensführung‘, ‚guter Arbeitsbedingungen‘ etc. etabliert. Die Prinzipien der Organisationsweise und der Personalführung wurden dabei dergestalt transformiert, dass sie mit den Vorstellungen und Forderungen ‚gerechter‘ Arbeit und zugleich auch mit den ökonomischen Zielen der Unternehmen kompatibel waren: Die kostspielige Fremdkontrolle wurde durch Prozesse der Selbstkontrolle abgelöst, Arbeitnehmende erhielten größere Gestaltungskompetenzen, Arbeitszeiten wurden flexibilisiert. Selbstmanagement und Verantwortungsübertragung wurden zu Schlüsselbegriffen des neuen kapitalistischen Geistes, da sie an die Forderungen der Arbeitnehmenden anknüpften und *zugleich* die Produktivität steigerten. Mit dem Beginn der 1990er-Jahre verdichteten sich die neuen Normen und Interpretationsschemata zur sinnhaften, umfassenden Handlungsgrammatik der Netzwerkwelt (Boltanski & Chiapello, 2001, S. 476).

Boltanski und Chiapellos Analyse schafft ein Verständnis für die Rolle, die *Kritik* in der Dynamik des Kapitalismus einnimmt: Da der moderne Kapitalismus auf die ideologische Einbindung von Arbeitnehmenden angewiesen ist, zwingt Kritik wirtschaftliche Akteurinnen und Akteure zu diskursiven und nicht diskursiven Investitionen in neue Formen (Beurteilungskriterien, Arbeitsformen etc.). Dies bedeutet nun nicht, dass die Forderungen der Kritikerinnen und Kritiker eins zu eins umgesetzt werden. Vielmehr lässt sich eine Aneignung und Reinterpretation der Kritik beobachten. Dabei werden die Forderungen diskursiv in neue Qualitätskriterien (z.B. Autonomie, Flexibilität) transformiert, welche die Grundlage neuer Organisationsmodelle und Unternehmensstrategien, Selektionskriterien und Bewährungsverfahren sind.

3.4.1 Die Soziologie der Konventionen

Um die verschiedenen Formen von Gerechtigkeit und Kritik zu identifizieren, beziehen sich Boltanski und Chiapello auf das von Boltanski und Thévenot

entwickelte Modell der *Konventionen*. Konventionen sind soziokulturell verankerte Handlungslogiken bzw. Rechtfertigungsordnungen, welchen ein je eigenes moralisch-ethisches Prinzip zugrunde liegt (Diaz-Bone, 2011b, S. 23). In ihrem Werk „Über die Rechtfertigung" haben Boltanski und Thévenot (2007 [1991]) *sechs* für die westlichen Gesellschaften konstitutive moralische Prinzipien identifiziert: Effizienz, Konkurrenz, Tradition, Meinung, Inspiration und Solidarität (Boltanski & Thévenot, 2007, S. 222 ff.). Wenn Akteurinnen und Akteure die Wertigkeit einer Person, eines Objekts, einer Handlung etc. beurteilen (oder infrage stellen), beziehen sie sich meist auf diese allgemeinen, gesellschaftlich anerkannten Prinzipien. Anhand ihrer Analyse von Managementtexten kommen Boltanski und Chiapello (2001, S. 466) zum Schluss, dass sich in den 1990er-Jahren ein weiteres, siebtes Prinzip der Beurteilung und Rechtfertigung etabliert habe: das Prinzip der *Vernetzung* (vgl. Tabelle 2).

Jedes dieser Prinzipien schafft eine eigene Objektivität, eine spezifische Wahrnehmung von Personen, Objekten und Handlungen. In dieser Objektivierung entsteht eine „Welt". In der Welt des Marktes beispielsweise wird eine spezifische Sicht auf die soziale Realität – als Wettbewerb, in dem Rivalinnen und Rivalen miteinander in Konkurrenz stehen – naturalisiert. Im handlungspraktischen Bezug auf die Konvention des Marktes ist die Wahrnehmung der sozialen Realität als eben diese „Marktwelt" situativ evident (Diaz-Bone, 2009, S. 240).

Tabelle 2: Die sieben Formen der Rechtfertigung

Welt	**Äquivalenzprinzip**	**Relevante Qualitäten (Auswahl)**
Industrielle Welt	Effizienz	Leistung, Kompetenz, Expertise, Funktionalität
Welt des Marktes	Konkurrenz	Preis, Marktstärke, Kundenorientierung
Netzwerkwelt	Vernetzung	Flexibilität, Selbstorganisation, Aktivität, Ungebundenheit, Engagement in Projekten
Staats-bürgerliche Welt	Solidarität	Vorrang des Kollektivs, soziales Engagement, Altruismus, Gesetzesmäßigkeit, Chancengleichheit
Häusliche Welt	Tradition, Hierarchie, Abstammung	Gemeinschaft, Ein-/Unterordnung, Anstand, Respekt, Vertrauen, Fürsorge
Welt der Meinung	Meinung	Bekanntheit, Sichtbarkeit, Popularität
Welt der Inspiration	Inspiration	Leidenschaft, Berufung, innere Motivation, Originalität

Quelle: Boltanski & Thévenot (2007); eigene Darstellung

In jeder der in Tabelle 2 aufgeführten Welten wird die *Qualität* von Personen, Objekten und Handlungen unterschiedlich definiert. Dies impliziert, dass jede Welt einen eigenen Maßstab für die Beurteilung von Qualität („Äquivalenzprinzip") hat. Ein einfaches Beispiel soll dies illustrieren: In einem Unternehmen wird die Nachfolge für eine Führungsposition gesucht. Zur Diskussion stehen verschiedene Kandidatinnen und Kandidaten: Ein Erster verfügt über ausgeprägte fachliche Expertise, eine Zweite ist in der Branche sehr gut vernetzt und könnte dem Unternehmen neue Aufträge einbringen, ein Dritter ist bereits langjähriger Mitarbeiter im Unternehmen und genießt das Vertrauen der Belegschaft. Die drei Kandidierenden werden mit drei unterschiedlichen Maßstäben beurteilt: im ersten Fall mit demjenigen der industriellen Welt, im zweiten Fall mit demjenigen der Netzwerkwelt und im dritten Fall mit demjenigen der häuslichen Welt. Es ist daher unmöglich, eine klare Rangfolge zu etablieren – vielmehr müssen sich die Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger auf eine *Konvention* einigen, d.h. auf die in der Situation angemessene Rechtfertigungsform. Vorstellbar ist auch ein *Kompromiss*: Der Fachexperte verfügt ebenfalls über gute Kontakte in der Wirtschaftswelt, wenngleich nicht so viele wie die zweite Kandidatin, weshalb er schließlich die Zusage erhält. Diese Entscheidung verweist auf einen Kompromiss zwischen der industriellen Welt und der Netzwerkwelt, die in dieser Situation als ‚angemessene' Koordinationsformen herangezogen werden, während sie aus der Perspektive der häuslichen Welt ‚ungerecht' ist. Wäre hingegen das häusliche Prinzip zur Anwendung gekommen und der dritte Kandidat befördert worden, wäre diese Entscheidung aus der Sicht der anderen Welten illegitim gewesen.

Dieses Beispiel verdeutlicht, dass die Beurteilungsmaßstäbe und die Art und Weise, wie sich Personen verhalten müssen, um sich in einer Welt zu bewähren, aber auch, was als gerecht gilt, von Welt zu Welt variieren. In Situationen, die eine Absprache erfordern bzw. die unter öffentlichem Rechtfertigungsdruck stehen, dienen Konventionen als kollektiver interpretativer Rahmen für die Beurteilung der Qualität von Personen, Handlungen und Objekten. Die verschiedenen Konventionen stehen als mögliche alternative Handlungslogiken zur Debatte (Diaz-Bone, 2011b, S. 23). Die Konventionen existieren nebeneinander, stehen jedoch in konkreten Situationen oft im Widerspruch zueinander, da sie auf einer je eigenen Vorstellung von „richtigem, gerechtem" Handeln beruhen. Aus diesem Grund ist die Koordination von Handlungen und Entscheidungen, die unter Rechtfertigungsdruck stehen, häufig komplex und krisenanfällig – insbesondere dann, wenn keine formale Definition dazu besteht, welches handlungsleitende Prinzip herangezogen wird.[9]

9 Eine Evaluation, die unter öffentlichem Rechtfertigungszwang steht, jedoch aufgrund der Definition des anzuwendenden Äquivalenzprinzips (bzw. Beurteilungsmasßstabs) weniger komplex ist, ist beispielsweise eine Schulprüfung. Hier ist in der Regel klar, dass die Beurteilung auf der industriellen Konvention (Fachwissen) beruht. Kritisiert

In der oben beschriebenen fiktiven Situation beziehen sich die Akteurinnen und Akteure bewusst auf Konventionen, um die Wahl des ersten Kandidaten zu rechtfertigen. Die Konventionen sind hier Ressourcen in der Auseinandersetzung um die ‚richtige' Entscheidung. Konventionen sind jedoch nicht nur eine *reflexive Rechtfertigungsressource*. Akteurinnen und Akteure haben die Fähigkeit, sich in Situationen ‚angemessen' zu verhalten, d.h. sich auf die in der Situation angemessene(n) Konvention(en) zu beziehen. Aus diesem Grund sind Konventionen nicht nur die Grundlage für Beurteilung und Rechtfertigung, sondern auch *Handlungsgrammatiken*, die das alltägliche Handeln koordinieren (Diaz-Bone, 2015, S. 8). Der handlungspraktische Bezug auf Konventionen geschieht in der Regel vorreflexiv. Wird eine Handlung jedoch kritisiert, sind die Akteurinnen und Akteure in der Lage, die ihr zugrunde liegende Rechtfertigungsordnung zu vergegenwärtigen: „Die Infragestellung lässt die Wertigkeitsordnung, die für Akteure zumeist vorreflexiv ist, zu Tage treten und so für Akteure reflexiv werden" (Diaz-Bone, 2009, S. 241).

3.4.2 Die Beschreibung der sieben Welten

Im Folgenden werden die in Tabelle 2 aufgelisteten sieben Welten unter Bezugnahme auf die Berufsbildung genauer beschrieben. Dabei wird herausgearbeitet, wie die Berufsbildung aus der Perspektive der jeweiligen Welt wahrgenommen wird. Was ist der Sinn und Zweck der Berufsbildung? Was macht eine ‚gute' Berufsbildung aus? Welche ‚Qualitäten' sollen Lernende mitbringen bzw. erwerben? Welche ‚Werte' sollen in der Ausbildung vermittelt werden? Anhand welcher Maßstäbe werden verschiedene Modelle der Berufsbildung (z.B. die traditionelle Berufslehre und die Verbundlehre) verglichen und evaluiert? Die bisherigen Ausführungen haben verdeutlicht, dass die Antworten auf diese Fragen von Welt zu Welt ganz unterschiedlich ausfallen. Je nachdem, auf welche Rechtfertigungsordnung sich die Akteurinnen und Akteure der Berufsbildung beziehen, werden sie in unterschiedliche (Ausbildungs-)Formen investieren, werden die Lernenden eine andere Anrufung und berufliche Sozialisation erfahren und werden mit der Beteiligung an der Berufsbildung bzw. am Lehrbetriebsverbund unterschiedliche Motive verfolgt.

Industrielle Welt

„Die Ordnung der industriellen Welt beruht auf der *Effizienz* der Wesen, ihrer *Leistung* und *Produktivität*, ihrer *Fähigkeit*, ein *normales Funktionieren* zu gewährleisten und *Bedürfnisse* in nützlicher Weise zu befriedigen" (Boltanski & Thévenot, 2007, S. 278, Hervorhebung im Original). In der industriellen Welt

wird hier primär, wenn der Beurteilungsmaßstab nicht korrekt angewandt wird, wenn also z.B. gleiche Leistungen ungleich beurteilt werden.

zählen daher *Funktionalität* und *Professionalität*, *Vorhersehbarkeit* und *Zuverlässigkeit*. Wertvolle Menschen verfügen über *Fachwissen* und *berufliche Kompetenzen.* Anerkennung erfahren *Spezialistinnen und Spezialisten*, *Expertinnen und Experten* sowie *Professionelle*. Bewertet werden sie anhand von *formalen Qualifikationen* (Boltanski & Thévenot, 2007, S. 279).

Bezüglich der Berufsbildung ist wichtig, dass sie *effizient* organisiert ist und *reibungslos* abläuft. Lernende sollen möglichst gute *Fachkompetenzen* ausbilden sowie *effizient* und *zuverlässig* arbeiten. In der industriellen Welt gelten langfristige *Investitionen* als unumgänglich für *Fortschritt* und *Entwicklung*. Entsprechend wird die Berufsbildung als *Investition* in die betriebliche Zukunft gesehen (vgl. Boltanski & Thévenot, 2007, S. 282).

Welt des Marktes

Die Welt des Marktes wird durch *Konkurrenz*, *Rivalität* und *Wettbewerb* organisiert. Die Individuen dieser Welt sind *Kaufende* und *Verkaufende*, die im Austausch um *knappe Güter* stehen. Geregelt wird der Austausch von Gütern über den *Marktwert* bzw. den *Preis*, welcher die Stärke der individuellen *Wünsche* (bzw. die Nachfrage) nach diesen Gütern ausdrückt. Beziehungen in dieser Welt sind kurzfristig und strategisch. Personen von Größe sind *Reiche*, *Besitzerinnen und Besitzer von Luxusgütern und Wertgegenständen* sowie *Gewinnerinnen und Gewinner* (Boltanski & Thévenot, 2007, S. 267 f.).

Aus der Perspektive der marktlichen Welt soll die Berufsbildung *käuflich* bzw. *verkäuflich* sein. Im Vordergrund steht nicht Effizienz, sondern eine *kurzfristige, profitable Geschäftsbeziehung*. Die Qualität der Lernenden wird an deren *Marktwert* gemessen, d.h. am Verhältnis zwischen ihrem „Preis“ und ihren produktiven Leistungen.

Netzwerkwelt (Projektwelt)

Die Netzwerkwelt beruht auf dem Prinzip der *Vernetzung*: *Beziehungen* zu knüpfen, im Netzwerk zu *vermitteln*, *Projekte* ins Leben zu rufen und sich Projekten anzuschließen. Beziehungen werden *flexibel* und *befristet* gelebt; sie werden so lange aufrechterhalten, wie sie von Nutzen sind. In dieser Welt erhalten Akteurinnen und Akteure ‚Qualität', wenn sie sich aktiv in Projekten engagieren und über ein großes Netzwerk verfügen (Boltanski & Chiapello, 2006, S. 156). Im Gegensatz zur industriellen Welt beruht die Wertigkeit einer Person nicht auf spezialisiertem Fachwissen, sondern auf *vielseitiger Einsatzfähigkeit* (Polyvalenz) und *Projektfähigkeit*. Dazu gehören *Selbstkontrolle* und *Selbstdarstellung*, *Offenheit*, *Flexibilität* und *Mobilität* genauso wie *Risikobereitschaft*, *Ungebundenheit* und *Verfügbarkeit* (ebd., S. 158 ff.).

Auch die Berufsbildung soll Vernetzung ermöglichen und in der Form eines Netzwerks organisiert werden, welches flexible und befristete, „projektförmige" Geschäfts- und Ausbildungsbeziehungen ermöglicht. Lernende sollen nicht nur Fachkompetenzen erwerben; der Fokus liegt in dieser Welt in erster Linie auf der Ausbildung von *überfachlichen Kompetenzen* („Soft Skills") wie Flexibilität und Selbstorganisation. Es liegt auf der Hand, dass Lehrbetriebsverbünde sich in ihrem Selbstverständnis und in ihrer Organisationsweise sehr eng an der Handlungslogik der Netzwerkwelt orientieren.

Staatsbürgerliche Welt

Die Ordnung der staatsbürgerlichen Welt beruht auf *kollektivem Handeln* und *Solidarität*. In der staatsbürgerlichen Welt gelangt man zu Größe, indem man *auf Partikularinteressen verzichtet* und sich dem *Kollektiv* unterordnet. Daher werden in der staatsbürgerlichen Welt Egoismus und Individualismus verpönt. Personen kommt „Wert" zu, wenn sie sich *für eine gerechte Sache einsetzen*, wenn sie sich an den *gesetzlichen Rahmen* halten und wenn sie *selbstlos* sind (Boltanski & Thévenot, 2007, S. 254 f.).

Aus der Perspektive der staatsbürgerlichen Welt ist es wichtig, dass die Berufsbildung *rechtlich geregelt* ist und dass das *Kollektivinteresse* wie auch das *Wohl der Lernenden* vor den Eigeninteressen der Ausbildungsbetriebe stehen. Ein spezifisches Ausbildungsmodell ergibt dann Sinn, wenn es *gerecht* ist, wenn es also beispielsweise *Chancengleichheit* ermöglicht, oder wenn es *Benachteiligten* zugutekommt, zum Beispiel wenn es die Integration von schulschwachen Jugendlichen oder Jugendlichen mit Migrationshintergrund befördert.

Häusliche Welt

Die Ordnung der häuslichen Welt beruht auf der *Hierarchie*, der *Tradition* und der *Abstammung*. Bezogen auf diese drei Aspekte kommt die Qualität „großer" Personen auf dreierlei Arten zustande: erstens aufgrund einer *höhergestellten Position* in der Hierarchie (Chefin/Chef, Königin/König) oder aufgrund der *Wertschätzung* durch höhergestellte Personen, zweitens in der Einhaltung von *traditionellen Tugenden* wie Pünktlichkeit, Höflichkeit und Loyalität und drittens durch die *Generationenfolge*. Zwischenmenschliche Beziehungen in der häuslichen Welt sind *vertraut* und *langfristig*. Es wird erwartet, dass Höhergestellten gegenüber *Zurückhaltung* und *Respekt* gezeigt werden; im Gegenzug übernehmen diese eine *Verantwortung* für ihre Untergebenen und lassen sie an ihrer Größe teilhaben (Boltanski & Thévenot, 2007, S. 230 ff.).

In der Logik der häuslichen Welt soll die Berufsbildung derart gestaltet sein, dass sie *Traditionen* aufrechterhält und sich an traditionellen *Rollenvor-*

stellungen orientiert. Der Betrieb übernimmt *Verantwortung* für den Lernenden und erwartet im Gegenzug *Loyalität* und *Unterordnung*. Die Beurteilung von Lernenden geschieht in der häuslichen Welt „aus dem Bauch heraus", d.h. aufgrund von *Charakter*, *Manieren* und *sozialer Passung*, und ist deshalb besonders anfällig für Diskriminierung (vgl. Imdorf, 2011).

Welt der Meinung

In der Welt der Meinung gelten Personen und Objekte als wertvoll, wenn sie *bekannt, gut sichtbar* und *populär* sind. „Größe" hängt von der *Meinung* anderer ab, die sich allerdings schnell verändern kann – wer einen guten *Ruf* genießt, kann diesen auch wieder verlieren (Boltanski & Thévenot, 2007, S. 246).

In dieser Welt beteiligen sich Betriebe an der Berufsbildung (bzw. an einem Ausbildungsverbund), wenn sie dadurch ihr *Image* verbessern können. Eine bestimmte Ausbildung hat dann ‚Qualität', wenn sie in der Öffentlichkeit als *gut* gilt oder wenn sie von einer *bekannten* Organisation angeboten wird.

Welt der Inspiration

Die Welt der Inspiration beruht auf dem Prinzip, dass durch die *Erfahrung von Inspiration* Vollendung und Glück erlangt werden können. Wahre Größe ist hier ein *spontaner innerer Zustand*, der in Form von *Gefühlen* und *Leidenschaften* erlebt wird. Personen kommt in dieser Welt ‚Qualität' zu, wenn sie *inspiriert, erleuchtet, bewegt, phantasievoll, kreativ* oder *originell* sind (Boltanski & Thévenot, 2007, S. 222 f.).

Für ein bestimmtes Ausbildungsmodell spricht hier, wenn es *originell* und *unkonventionell* ist, wenn es Lernende *begeistert* und *inspiriert*. Lernende sollen sich in der Ausbildung *selbst verwirklichen* und ihrer *Berufung* folgen können. Wichtig ist aus der Perspektive dieser Welt deshalb, diejenigen Lernenden zu finden, die mit *Herzblut* dabei sind, sowie den Lernenden dazu zu verhelfen, denjenigen Fachbereich zu finden, der ihrer wahren *Berufung* entspricht.

3.4.3 Der neue Geist des Kapitalismus

Boltanski und Chiapello haben anhand der Managementtexte der 1990er-Jahre die diskursive Logik analysiert, die der gegenwärtigen kapitalistischen Ideologie – dem neuen kapitalistischen Geist – unterliegt. Im Vergleich zum kapitalistischen Geist der 1960er-Jahre ist der *Aufstieg der Netzwerklogik* die offensichtlichste Veränderung. Jedoch konstituiert die Netzwerklogik weder die einzige Veränderung noch die Essenz des kapitalistischen Geistes der 1990er-Jahre. Vielmehr kann jede Phase des Kapitalismus dadurch charakterisiert wer-

den, dass ihr ein *spezifischer Kompromiss zwischen konkurrierenden Wertigkeitsordnungen* zugrunde liegt. In einem solchen Kompromiss werden die widersprüchlichen und rivalisierenden Interessen einer spezifischen Epoche stabilisiert (vgl. Boltanski & Chiapello, 2006, S. 185 f.). Tabelle 3 vergleicht die Diskurslogiken des kapitalistischen Geistes der 1960er- und 1990er-Jahre gemäß der Häufigkeit der Nennungen der den sieben zuvor dargestellten Welten bzw. den entsprechenden Konventionen in Managementtexten:

Tabelle 3: Vergleich des kapitalistischen Geistes der 1960er- und 1990er-Jahre

	1960er-Jahre	**1990er-Jahre**
Dominante Konventionen	Industrielle Konvention Häusliche Konvention	Industrielle Konvention Netzwerkkonvention Marktkonvention
Mässig relevante Konventionen	Marktkonvention Staatsbürgerliche Konvention Netzwerkkonvention	Häusliche Konvention Konvention der Inspiration
Kaum genannte Konventionen	Konvention der Inspiration Konvention der Meinung	Staatsbürgerliche Konvention Konvention der Meinung

Quelle: Boltanski & Chiapello (2006, S. 185); eigene Darstellung

Im kapitalistischen Geist der 1990er-Jahre werden eine Verschiebung und eine Rejustierung des Kompromisses zwischen den sieben Rechtfertigungsordnungen evident. Die industrielle Logik überwiegt in beiden Zeiträumen, hat in den 1990er-Jahren ihre hegemoniale Stellung jedoch eindeutig eingebüßt und wird durch den Aufstieg der Netzwerkwelt und (etwas weniger deutlich) der Marktwelt relativiert. Zudem wird die industrielle Logik in den 1990er-Jahren zwar häufig genannt, aber oft kritisch bewertet (Boltanski & Chiapello, 2006, S. 186). Die Prinzipien und Wertvorstellungen der häuslichen sowie der staatsbürgerlichen Welt haben im untersuchten Zeitraum hingegen an Bedeutung verloren.

Das Denk- und Wertesystem des Unternehmensdiskurses der 1990er-Jahre beruhte auf einem neuartigen Kompromiss zwischen den verschiedenen Konventionen. Die Verschiebung von Maßstäben der Qualität und Anerkennung hatte zur Folge, dass Unternehmens- und Personalführung re-formiert werden mussten, um aus der Perspektive neuer Wertigkeitsvorstellungen (Netzwerk, Markt) „Größe" zu haben. Die Kritik an etablierten Formen richtete sich deshalb insbesondere gegen die „Archaismen" der industriellen und häuslichen Welt im Wirtschaftsprozess (vgl. Boltanski & Thévenot, 2007, S. 22).

Ich gehe davon aus, dass das Modell der traditionellen dualen Berufslehre auf dem kapitalistischen Geist der fordistischen Ära beruht und darum in erster Linie auf die Handlungslogiken der industriellen und der häuslichen Welt re-

kurriert. Mit der Transformation des kapitalistischen Geistes wird dieser Kompromiss brüchig, die darauf beruhenden Formen werden anfällig für Kritik. Aus diesem Grund nehme ich an, dass die traditionelle Lehre vor allem aus der Perspektive der Markt- und der Netzwerkwelt kritisiert wird und dass ihr eine anachronistische Orientierung an industriellen und häuslichen Handlungslogiken vorgeworfen wird. Lehrbetriebsverbünde können als Investition in eine neue Form der Berufsbildung gesehen werden, die dem neuen Geist des Kapitalismus Rechnung trägt.

3.4.4 Das Akteurmodell der Konventionensoziologie

Konventionen sind eigenständige, feldübergreifende Prinzipien für die Konstruktion von Wertigkeit. Sie strukturieren Handlungen und moralische Werte, *ohne sie zu determinieren*, da aufgrund der Pluralität von Konventionen jederzeit alternative Handlungsoptionen zur Verfügung stehen. Die Soziologie der Konventionen geht von einem Akteurmodell aus, in dem Akteurinnen und Akteure die „kognitive und handlungspragmatische Kapazität [haben], mit Konventionen im Alltag kritisch-reflexiv umzugehen" (Diaz-Bone, 2011a, S. 267). Laut Thévenot (2011, S. 256) sind Akteurinnen und Akteure dazu fähig, Konventionen kritisch zu hinterfragen und situativ zu entscheiden, welcher Rechtfertigungsform sie sich bedienen. Mit diesem Akteurmodell distanzieren sich die Vertreterinnen und Vertreter der Soziologie der Konventionen von Bourdieu (bzw. von einer bestimmten Lesart Bourdieus), da ihnen dessen soziale Wirklichkeit „in ihrer totalen Determinierung durch Macht als unbewohnbar erschien" (Wagner, 2004, S. 436). Laut Boltanski und Chiapello (2001, S. 460) ist es notwendig, Handeln „nicht als Verwirklichung von Möglichkeiten innerhalb bestimmter Strukturen oder als Vollstreckung eines vorherbestimmten Programms" zu verstehen, damit Kritik, die von Akteurinnen und Akteuren selbst formuliert wird, ernst genommen werden kann.

Jedoch ist die Vorstellung eines Akteurs, dessen Handlungen und moralische Werte nicht (vollständig) durch seine Position in der Sozialstruktur determiniert sind, durchaus mit Bourdieus Ansatz kompatibel. Bourdieu selbst weist darauf hin, dass eine Umgestaltung von Herrschaftsstrukturen nur dann möglich sei, wenn Akteurinnen und Akteure die herrschenden Vorstellungen von Gerechtigkeit infrage stellen (Bourdieu, 1997, S. 215). Es brauche eine „symbolische Revolution", um die fundamentalen Prinzipien der herrschenden Weltsicht (mittels welcher die Mächtigen ihre privilegierten Positionen legitimieren) „in den Köpfen wie in der Wirklichkeit umzustürzen" (Bourdieu, 1997, S. 216). Diese Aussage verdeutlicht, dass Bourdieu Akteurinnen und

Akteuren durchaus die Fähigkeit zugesteht, kritisch zu urteilen und Institutionen zu hinterfragen.[10]

Mit Diaz-Bone (2008, S. 4320) gehe ich davon aus, dass unterschiedliche Positionen im Markt und in Unternehmen mit unterschiedlichen *Kompetenzen* einhergehen, Konflikte zwischen Konventionen aufheben und den Wechsel von Konventionen initiieren können (Diaz-Bone, 2008, S. 4320). Zudem nehme ich an, dass sich Akteurinnen und Akteure nicht ausschließlich strategisch auf bestimmte Konventionen beziehen, auch wenn sie dazu durchaus fähig sind. Vielmehr wird der situative Bezug auf die eine oder die andere Konvention durch feldspezifische Diskurse, individuelle Interessenlagen sowie habitualisierte Wertvorstellungen *vorstrukturiert*. Boltanski und Chiapello stützen diese Annahme, wenn sie schreiben, dass privilegierte Gruppen diejenige Rechtfertigungsordnung durchzusetzen versuchen, „die einem dauerhaften Fortbestehen ihrer Vorteile oder deren Vergrößerung" dient (Boltanski & Chiapello, 2001, S. 472). In dieser Lesart ist die Aushandlung der Frage, welche Konvention in einer Situation zum Tragen kommt, sehr nahe an Bourdieus symbolischen Kämpfen, in denen um die gesellschaftliche Anerkennung der eigenen (privilegierten) Position gerungen wird. Das Spannungsverhältnis zwischen der grundsätzlichen Fähigkeit zu moralischem Urteilen und der Vorstrukturierung von Beurteilung durch spezifische Interessenlagen (beispielsweise einer sozialen Position oder einer Berufsgruppe) wird auch in der Soziologie der Konventionen nicht aufgelöst.

3.4.5 Anwendung des Modells der Konventionen

Was die Soziologie der Konventionen leistet, ist, ein Instrumentarium zu entwickeln, mittels dessen Diskurse systematisch und feldübergreifend auf die ihnen inhärenten Wertvorstellungen und Rechtfertigungsformen untersucht werden können. Das vorgestellte Modell ermöglicht es, die diskursive Logik von Argumenten, Begründungen und Kritiken zu entschlüsseln, zu benennen und zu vergleichen. So können beispielsweise *Konflikte und Problematisierungen* als symbolische Auseinandersetzungen um die in der Situation angemessene Wertigkeitsordnung („justice") sowie das korrekte Verfahren zur Anwendung das darin impliziten Prüfverfahrens („justesse") verstanden werden (Boltanski & Thévenot, 1999, S. 373). Zudem kann das Konventionenmodell für *vergleichende Studien* genutzt werden, indem beispielsweise Verfahren der Lehrlingsselektion (Imdorf, 2011) bzw. der Personalselektion (Moritz, 2013) oder Vermarktungsstrategien (Diaz-Bone, 2015) anhand der Qualitätsprinzipien, welche sie mobilisieren, verglichen werden. Schließlich können mittels

10 Auf das Spannungsverhältnis zwischen sozialer Prägung einerseits, Individualität und freiem Willen andererseits gehe ich in Kapitel 6 ausführlicher ein.

Konventionen auch *Transformationsprozesse* analysiert werden, wie dies Boltanski und Chiapello getan haben (Diaz-Bone, 2015, S. 325).

In der vorliegenden Arbeit beziehe ich mich auf die Soziologie der Konventionen, um die untersuchten Lehrbetriebsverbünde hinsichtlich ihrer Diskurslogiken zu analysieren und zu vergleichen. Inwiefern konstituiert der *neue Geist des Kapitalismus* den Bezugs- und Rechtfertigungsrahmen für Lehrbetriebsverbünde? Welcher Zusammenhang besteht zwischen der Verschiebung der kapitalistischen Rationalität und der Neuformierung der beruflichen Grundbildung in Lehrbetriebsverbünden? Inwiefern manifestiert sich in der Kritik an der traditionellen Lehre ein neuer Kompromiss zwischen den für die berufliche Grundbildung relevanten Handlungslogiken? Mit Bezug auf welche Qualitätsmaßstäbe und welche moralischen Prinzipien begründen Unternehmen ihre Beteiligung in einem Lehrbetriebsverbund? Auf welchen Konventionen beruhen Ausbildungsphilosophien und -werte? Die Soziologie der Konventionen leistet in meinen Untersuchungen zweierlei: Erstens können die vier betrachteten Lehrbetriebsverbünde (Leitorganisationen sowie Ausbildungsbetriebe) hinsichtlich ihrer Diskurslogiken verglichen werden und zweitens können die Problematisierung der traditionellen Lehre und die Investition in neue Formen der Ausbildung als Aushandlung der angemessenen Koordinationsform der beruflichen Grundbildung analysiert werden.

4 Methodisches Vorgehen

4.1 Case-Study-Design

Übergeordnetes Ziel dieser Dissertation ist es, herauszufinden, *wie Lernende die hohe Projektförmigkeit der Verbundausbildung erleben und bewältigen*. Um diese Frage beantworten zu können, wird zunächst auf *organisatorischer Ebene* herausgearbeitet, was die Projektförmigkeit der Verbundausbildung konstituiert und wie das Ausmaß der Projektförmigkeit objektiviert werden kann (Kapitel 5). Erst in einem zweiten Schritt wird die *subjektive Ebene* der Lernenden einbezogen und analysiert, wie sich deren Erfahrungs- und Bewältigungsmuster nach sozialer Herkunft unterscheiden (Kapitel 8).

Bei der Frage, *wie* Lernende die hohe Projektförmigkeit der Verbundausbildung erleben und bewältigen, handelt es sich um eine *komplexe* Fragestellung, welche sich auf ein *gegenwärtiges* soziales Phänomen bezieht. Laut Yin (2009, S. 4) bieten *Fallstudien* die Möglichkeit, komplexe soziale Phänomene ausführlich und vertieft zu untersuchen – insbesondere dann, wenn, wie im vorliegenden Fall, ein detailliertes Verständnis des *Kontexts* für das Verständnis des zu untersuchenden Phänomens grundlegend ist (Yin, 2009, S. 18).

Analyseeinheiten und Erhebungszugänge

Um der Komplexität der Forschungsfrage gerecht zu werden, sind Fallstudien auf eine Vielzahl von empirischen Quellen angewiesen (Yin, 2009, S. 18). Für die vorliegende Dissertation wurden deshalb nicht nur die *Lernenden*, sondern auch die für die Konzeption und die Organisation der Ausbildung Verantwortlichen (Leitorganisation) sowie die Ausbildenden (Ausbildungsbetriebe) in die Untersuchung einbezogen.

Fallstudien mit multiplen Analyseeinheiten erfordern verschiedene methodische Erhebungs- und Auswertungszugänge (ebd., S. 63). Mit den Lernenden wurden *verstehende Interviews* geführt (vgl. Kapitel 7), während ausgewählte Vertreterinnen und Vertreter der Leitorganisationen und Ausbildungsbetriebe mittels *Experteninterviews* befragt wurden, um ein detailliertes Verständnis der verschiedenen Settings zu erhalten. Im größten der vier Verbünde wurden die Lernenden zudem mittels eines *standardisierten Fragebogens* befragt. Ergänzend wurden *Dokumentenanalysen* (u.a. von Ausbildungskonzepten, Leitbildern) und Feldbegehungen durchgeführt. Tabelle 4 gibt eine Übersicht über die verschiedenen Analyseeinheiten und Erhebungsmethoden.

Tabelle 4: Übersicht über das Forschungsdesign

	Organisatorische Ebene (Teil 1, Kapitel 3-5)		**Individuelle Ebene (Teil II, Kapitel 6-8)**
Forschungsfragen	(1) Inwiefern manifestieren sich in Lehrbetriebsverbünden die Dezentralisierung und die Flexibilisierung des Arbeitsmarkts? (2) Welche Anforderungen bezüglich Flexibilität und Selbstorganisation ergeben sich daraus an die Lernenden?		(3) Wie erleben und bewältigen Lernende die Anforderungen an Flexibilität und Selbstorganisation in Lehrbetriebsverbünden? (4) Inwiefern strukturiert die soziale Herkunft der Lernenden die subjektiven Erfahrungs- und Bewältigungsmuster vor?
Analyseeinheit	Leitorganisation	Ausbildungsbetriebe	Lernende
Datenmaterial	16 Experteninterviews; Dokumente (Websites, Ausbildungspläne etc.)	35 Experteninterviews	20 verstehende Interviews; schriftliche Befragung (Vollerhebung)
Auswertung	Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse	Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse	Habitushermeneutik; deskriptive statistische Auswertungen

Forschungsmethodisch handelt es sich beim vorliegenden Forschungsdesign somit um ein *Mixed-Methods-Design*, d.h. um eine Kombination qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden innerhalb der vier Fälle. Mit den verschiedenen Methoden werden einerseits unterschiedliche Aspekte des Forschungsgegenstandes untersucht, andererseits werden bestimmte Aspekte aus mehreren Perspektiven erfasst. Beispielsweise beleuchten die verstehenden Interviews mit den Lernenden sehr detailliert, wie die Lernenden die Wechsel der Ausbildungsplätze und Betreuungspersonen erleben. In den Fragebogen wurden diese Erfahrungen mittels standardisierter Fragen erhoben. Entsprechend sind die statistischen Daten zwar oberflächlicher, erlauben dafür aber Aussagen zur Verteilung innerhalb der Gesamtpopulation, während die Interviews stärker in die Tiefe gehen, Erklärungen liefern und zusätzliche Aspekte aufdecken. In Kombination erlauben die Daten ein valides Gesamtbild. Die Triangulation der verschiedenen Datenquellen und Perspektiven soll so zu einem besseren Verständnis des Forschungsgegenstandes und zu einer größeren Validität der Resultate führen. Weitere Vorteile des Einbezugs verschiedener Methoden waren die Möglichkeit der wechselseitigen Bezugnahme bei der Entwicklung der Erhebungsinstrumente sowie die zielgerichtete Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner (Creswell, 2010; Yin, 2009, S. 63).

Der Fokus liegt jedoch deutlich auf dem *qualitativen* Zugang. Die Forschungsfrage ist *explorativ*, bezieht sich auf ein *komplexes soziales Phänomen*

und zielt darauf ab, *empirisch begründete Hypothesen* zu generieren. Ziel dieses methodischen Vorgehens ist es, die untersuchten empirischen Fälle auf theoretische Aussagen hin zu verallgemeinern (*analytische Generalisierbarkeit*). Dies wird durch die theoriegeleitete Fallauswahl sowie die enge und zirkuläre Wechselwirkung zwischen Metatheorie, theoriebasierten Arbeitshypothesen, empirischen Daten und kontrollierter Verallgemeinerung ermöglicht (Kaufmann, 1999, S. 12).

Der zweiteilige Aufbau der Dissertation – ein erster Teil mit Fokus auf die *Organisation* von Lehrbetriebsverbünden und ein zweiter Teil mit Fokus auf *die individuellen Erfahrungen der Lernenden* – hat zwei unterschiedliche methodische Zugänge zur Folge (vgl. Yin, 2009, S. 63). Im Folgenden werde ich das methodische Vorgehen für den ersten Teil der Dissertation darlegen, welcher die Forschungsfragen 1 und 2 behandelt.

4.2 Fallauswahl

Die Frage danach, ob die Verbundausbildung eine postfordistische Neuorganisation der Berufsbildung repräsentiert, wie sich dies in der konkreten Organisation der Ausbildung manifestiert und welche Anforderungen sich dadurch an Lernende ergeben, wird in *einer multiplen Fallstudie* mit vier Lehrbetriebsverbünden untersucht.

Eine theoriegeleitete Fallauswahl ist grundlegend für die Validität der Forschungsergebnisse (Yin, 2009, S. 41). Für Fallstudien mit mehreren Fällen schlägt Yin (2009, S. 54) eine Replikationslogik vor: Die Fälle werden entweder so ausgewählt, dass die Theorie *ähnliche Resultate* erwarten lässt (literale Replikation) oder dass auf der Grundlage von Hypothesen *kontrastierende Resultate* antizipiert werden (theoretische Replikation). Ein für meine Fragestellung ideales Sample würde aus diesem Grund auch zwei bis drei traditionelle Lehrbetriebe einziehen, was jedoch aufgrund der forschungspragmatischen Begrenzung des Gesamtprojekts auf Lehrbetriebsverbünde nicht möglich war. Stattdessen wurden die Lehrbetriebsverbünde so ausgewählt, dass sie sich *maximal voneinander unterscheiden*. Dies impliziert, dass sich die theoretisch erwartbaren Ergebnisse ebenfalls maximal unterscheiden. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass die Resultate auf Lehrbetriebsverbünde im Allgemeinen übertragen werden können (analytische Generalisierung) (Kuckartz, 2014a, S. 85; Yin, 2009, S. 15).

Die zentralen Unterscheidungsdimensionen von Lehrbetriebsverbünden sind laut Schmierl (2011, S. 34) die *Größe* sowie die *Ausrichtung der Trägerschaft*. Die *Größe* des Verbundes beruht in erster Linie auf der Anzahl der Lernenden sowie, damit verbunden, auf der Anzahl der Mitarbeitenden in der Leitorganisation. Die Anzahl der Lernenden in Schweizer Lehrbetriebsverbünden

bewegt sich von einigen wenigen (in der Regel in der Startphase) bis knapp zweitausend. Ein *typischer* kleiner Lehrbetriebsverbund bildet wenige Dutzend Lernende aus.[11] Ich gehe davon aus, dass *große* Lehrbetriebsverbünde tendenziell höhere Anforderungen an Selbstorganisation stellen, u.a. weil die Beziehungen zwischen Lernenden und Ausbildungsleiter/-innen anonymer und formalisierter sind.

Die *Trägerschaft* von Lehrbetriebsverbünden ist entweder *privatwirtschaftlich* oder *(para)staatlich* ausgerichtet. Die Ausrichtung ist anhand der Gründungsinitiative, der Gründungsmotive, der institutionellen Verankerung der Leitorganisation sowie anhand der Finanzierungsstruktur erkennbar. Privatwirtschaftlich ausgerichtete Lehrbetriebsverbünde werden bottom-up initiiert, in der Regel durch ein Großunternehmen oder einen Branchenverband. Ihr Ziel ist die Ausbildung von qualifiziertem Nachwuchs für den Betrieb bzw. die Branche. Demgegenüber entstehen (para)staatlich ausgerichtete Lehrbetriebsverbünde top-down, z.B. aufgrund der Initiative eines kantonalen Berufsbildungsamts oder einer Non-Profit-Organisation. Sie orientieren sich nicht am betrieblichen/branchenspezifischen Eigenbedarf, sondern an gesellschaftlichen Problemlagen (z.B. Lehrstellenmangel oder Zugangsschranken für schulschwache Jugendliche). Je rund die Hälfte der Schweizer Lehrbetriebsverbünde hat eine privatwirtschaftliche bzw. (para)staatliche Trägerschaft (BBT, 2008, S. 8).

Ich gehe davon aus, dass die Lernenden in *großen* und *privatwirtschaftlich ausgerichteten* Lehrbetriebsverbünden eine größere Projektfähigkeit (vgl. Kapitel 3) aufweisen müssen als Lernende in *kleinen* und *(para)staatlich ausgerichteten* Verbünden. Große Verbünde sind anonymer, die Beziehung zwischen Lernenden und Ausbildungsverantwortlichen in der Leitorganisation ist tendenziell weniger persönlich und vertraut. Zudem erwarte ich, dass (para)staatlich ausgerichtete Lehrbetriebsverbünde dank der Mitfinanzierung durch die öffentliche Hand sowie wegen ihrer sozialen Zielsetzung mehr Ressourcen für die Betreuung und die Begleitung der Lernenden aufwenden (können).

Die gezielte Fallauswahl aufgrund der beiden Merkmale *Größe* (groß/klein) und *Trägerschaft* (privatwirtschaftlich/parastaatlich) ergibt die in Tabelle 5 illustrierte Vier-Felder-Matrix der Samplestruktur. Die untersuchten Lehrbetriebsverbünde decken gleichzeitig unterschiedliche Grade von Heterogenität in der Zusammensetzung von Ausbildungsberufen und Branchen ab, sodass die Bedeutung dieser Dimension explorativ mitberücksichtigt werden kann.

---

11 Die Daten stammen aus einer eigenen Erhebung, welche 2010 durchgeführt und 2015 aktualisiert wurde, und basieren auf der Selbstdarstellung von Ausbildungsverbünden im Internet.

Tabelle 5: Typologische Merkmale der vier untersuchten Lehrbetriebsverbünde (eigene Darstellung)

		Größe					
			klein			groß	
Trägerschaft	privat-wirtschaftlich	■	Spednet 40 Lernende Initiiert durch Branchenverband	▲	■	Transportnet 1800 Lernende Initiiert durch Großunternehmen	△
	(para)staatlich	□	Ruralnet 50 Lernende Initiiert durch kantonales Berufsbildungsamt	△	□	Integranet 220 Lernende Initiiert durch kommunales Berufsberatungszentrum	△

Legende:

■ branchenhomogen ▲ berufshomogen

□ branchenheterogen △ berufsheterogen

In jedem der vier untersuchten Verbünde wurden Vertreterinnen und Vertreter der Leitorganisation sowie Vertreterinnen und Vertreter der Ausbildungsbetriebe befragt. Der Einbezug von Leitorganisation *und* Ausbildungsbetrieben ermöglicht es, die vier Lehrbetriebsverbünde aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten und auf diese Weise ein differenziertes Bild zu erhalten. Ähnlich wie die Verbünde selbst wurden auch die Ausbildungsbetriebe nach dem Kriterium der *maximalen Variation der Fälle* ausgewählt. Insgesamt wurden dreißig Ausbildungsbetriebe in die Untersuchung einbezogen. Die Auswahlkriterien waren ebenfalls die beiden typologischen Merkmale *Größe* und *Trägerschaft* sowie die *Dauer ihrer Beteiligung* am Lehrbetriebsverbund und die ausgebildeten *Berufe*. Zudem unterscheiden sie sich darin, *wie viele Verbundlernende* sie ausbilden.[12] Die konkrete Auswahl der Ausbildungsbetriebe wie auch der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner wurde anhand der oben genannten Auswahlkriterien von der jeweiligen Kontaktperson in der Leitorganisation vorgenommen

4.3 Datenerhebung: Experteninterviews

Das Ziel dieser Erhebungsphase war es, für jeden der vier Lehrbetriebsverbünde ein differenziertes Verständnis der institutionellen Logik, der konkreten Organisation der Ausbildung sowie – auf einer konzeptionellen Ebene – von

12 Beispielsweise wurden Großunternehmen befragt, welche die meisten ihrer Lernenden selbst ausbilden, jedoch für einen spezifischen Beruf auf den Ausbildungsverbund angewiesen sind. Zudem umfasst das Sample Ausbildungsbetriebe, bei denen es sich um kleine Niederlassungen von großen, international tätigen Unternehmen handelt.

deren Implikationen für die Lernenden zu entwickeln. Das erhobene Datenmaterial konstituierte zudem die Grundlage für die Erhebung und die Auswertung der Gespräche mit den Lernenden. Dazu wurden mit ausgewählten Vertreterinnen und Vertretern der Leitorganisationen und Ausbildungsbetriebe *Experteninterviews* geführt.

Die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner haben aufgrund ihrer Rolle im Lehrbetriebsverbund (als Ausbildungsverantwortliche, Ausbildungsleitende, Berufsbildnerinnen und Berufsbildner etc.) ein *spezialisiertes Wissen*, das für die vorliegende Forschungsarbeit von Interesse ist (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 119). Sie verfügen über *Betriebswissen*, beispielsweise bezüglich der Ausbildungsverläufe, Betreuungsmechanismen oder institutionellen Regeln. Sie haben aber auch eine mit ihrem Expertenstatus verbundene *Deutungsmacht*, beispielsweise hinsichtlich der Rationalität von Entscheidungen oder der Qualität der Verbundausbildung. Diese *Konstruktion von Bedeutung* und die *diskursive Logik von Werturteilen* stehen ebenfalls im Fokus der vorliegenden Arbeit. Von besonderem Interesse ist, auf welche Rechtfertigungsordnung(en) und Unternehmensdiskurse sich eine Interviewpartnerin oder ein Interviewpartner bezieht, um beispielsweise die Beteiligung am Verbund oder spezifische Ausbildungselemente zu begründen bzw. zu kritisieren.

Es handelt sich hierbei um zwei verschiedene Zugänge zu Expertenwissen, die jeweils unterschiedliche Interviewstrategien erfordern. Diese Zugänge können jedoch durchaus innerhalb *ein und desselben* Interviews zum Tragen kommen, indem die Expertin oder der Experte je nach Erkenntnisinteresse unterschiedlich adressiert wird (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 119). Die folgenden beiden Fragen aus dem Leitfaden für die Interviews mit den Vertreterinnen und Vertretern der Leitorganisation verdeutlichen die Unterschiedlichkeit dieser beiden Zugänge:

1. Wie oft wechseln die Lernenden den Ausbildungsbetrieb?
2. Warum ist die Rotation Teil der Ausbildung?

Bei der ersten Frage wird das Betriebswissen adressiert, während die zweite Frage die Ebene der Bedeutungszuweisung rekonstruiert. Eine Schwierigkeit der Befragung auf dieser zweiten Ebene besteht darin, dass sich in der Antwort der Interviewpartnerin oder des Interviewpartners die betriebsinterne institutionelle Logik mit persönlichen Deutungen und Wertvorstellungen vermischen kann. Es besteht die Gefahr, dass je nach Interviewpartnerin oder Interviewpartner ein anderes Bild der betrieblichen Rationalitäten entsteht. Um diese Gefahr zu bannen, wurden in den Interviews in der Regel mehrere Personen gleichzeitig befragt, damit sich im Gespräch zwischen den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern ein betriebsinterner Konsens herauskristallisieren konnte. Zudem wurden bei den Leitorganisationen sowie in einzelnen großen Verbundbetrieben mehrere Interviews mit unterschiedlichen

Vertreterinnen und Vertretern geführt. Bei allen Interviews wurde darauf geachtet, dass unterschiedliche Stufen der Organisationshierarchie einbezogen wurden – sowohl die strategische Ebene (z.B. Personal- oder Ausbildungsverantwortliche) als auch die operative Ebene (Ausbildungsleitende und Berufsbildnerinnen/Berufsbildner).

Experteninterviews werden in der Regel als *Leitfadeninterviews* geführt (Gläser & Laudel, 2010, S. 111). Laut Gläser und Laudel (ebd.) ist ein Leitfaden als Gesprächsgrundlage dann sinnvoll, wenn es für das Ziel der Untersuchung erforderlich ist, bestimmte Themen abzudecken und/oder spezifische Informationen einzuholen. Der Leitfaden dient jedoch vor allem als Orientierungshilfe und muss flexibel gehandhabt werden. Die Frageimpulse sollten idealerweise an das bereits Gesagte anschließen, auch wenn dies bedeutet, dass im Leitfaden hin- und hergesprungen werden muss. Ein stures Abarbeiten des Leitfadens („Leitfadenbürokratie“) hemmt die Gesprächsbereitschaft der Befragten, da der Eindruck entsteht, dass für sie relevante Themen übergangen werden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 130). Ziel des Leitfadeninterviews ist es, „Raum für die Darstellung von Sachverhalten und Positionen in ihrem situativen Kontext, ihrem Entstehungszusammenhang und ihrer Einbettung in die Relevanzstruktur des Befragten zu geben“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 132).

Das konkrete Vorgehen

Die Interviews mit den Leitorganisationen fanden im Zeitraum von Juli 2011 bis März 2012 statt, diejenigen mit den Ausbildungsbetrieben von März 2012 bis April 2013. Es wurden sechzehn Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern der vier Leitorganisationen sowie vierunddreißig Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern von insgesamt dreißig Ausbildungsbetrieben geführt.

Die Interviews wurden im Rahmen des Gesamtprojekts „Lehrverbünde in der Praxis“ erhoben. Dies hatte zur Folge, dass in den Interviews die thematischen Interessen des gesamten Projektteams behandelt wurden. Auch an der *Durchführung* der Interviews war die gesamte Projektgruppe beteiligt; die gesamthaft fünfzig Interviews wurden von insgesamt sechs Interviewerinnen und Interviewern geführt. Zu Beginn der Erhebungen wurden die Interviews von mehreren Personen gemeinsam geführt, wobei jeweils eine Person die Hauptverantwortung für die Interviewführung innehatte. Dieses Vorgehen hat den Vorteil, dass die gesprächsleitende Person entlastet wird, da die zweite Person das Aufnahmegerät bedienen (bzw. in einem Fall das handschriftliche Protokoll verfassen) kann. Zudem kann sich die im Interview nicht aktive Person darauf konzentrieren, ob die wichtigen Themen vollständig abgedeckt wurden, und sie kann das Gespräch nach interessanten Hinweisen durchforschen, welche spezifischeres Nachfragen nahelegen (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 154).

Mit dem Fortschreiten der Erhebungen wurden die Interviews aus Effizienzgründen nur noch von einer Person geführt. Die Interviews dauerten in der Regel eine bis zwei Stunden, in Ausnahmefällen über drei Stunden.

Sämtliche Kontakte liefen über eine Ansprechperson in der Leitorganisation. Aufgrund der ihr mitgeteilten Auswahlkriterien fragte diese Kontaktperson zunächst die infrage kommenden Mitarbeitenden der Leitorganisation sowie Vertreterinnen und Vertreter der Ausbildungsbetriebe an, ob sie zur Teilnahme an einem Interview bereit seien, und erstellte auf dieser Grundlage eine Liste mit Kontaktangaben. In einem zweiten Schritt erfolgten die Kontaktaufnahme und die Terminvereinbarung durch ein Mitglied des Forschungsteams. Sämtliche Interviews fanden in den Räumlichkeiten der Leitorganisationen bzw. der Ausbildungsbetriebe statt.

Zu Beginn des Interviews wurde das Forschungsprojekt noch einmal kurz beschrieben und das Ziel der Untersuchung erwähnt. Die befragten Personen wurden darauf hingewiesen, dass ihre Teilnahme freiwillig erfolge und ihre Daten vertraulich behandelt würden. Dann wurden die befragten Personen dazu aufgefordert, sich selbst und ihre Funktion im Lehrbetriebsverbund vorzustellen – ein für Experteninterviews angemessenes Vorgehen, mittels dessen der Expertenstatus der Befragten gewürdigt wird (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 122). Das eigentliche Interview begann mit einer offenen Einstiegsfrage, welche den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern die Gelegenheit gab, ihr eigenes Erfahrungswissen selbstläufig darzustellen.

Die Leitfäden für die Leitorganisationen unterschieden sich etwas von denjenigen für die Ausbildungsbetriebe, jedoch waren beide Interviewserien in die gleichen vier thematischen Blöcke gegliedert: Zunächst wurde das Verhältnis zwischen Leitorganisation und Ausbildungsbetrieb(en) thematisiert, danach ging es um die Rekrutierung und die Selektion der Lernenden; darauf folgte ein Themenblock zur Ausbildung und zur Betreuung der Lernenden und zum Schluss wurde der Übergang der Lernenden in den Arbeitsmarkt bzw. die Übernahme der Lernenden nach Lehrabschluss behandelt. Jedes Themenfeld wurde mit einer offenen Einstiegsfrage eingeleitet, auf welche spezifischere, zum Teil auch geschlossene Fragen folgten.

Da nicht nur meine eigenen Forschungsfragen, sondern diejenigen aller Teammitglieder in die Interviews einflossen, verzichte ich darauf, den Leitfaden im Detail vorzustellen. Folgende in den Interviews behandelten Themen sind für die vorliegende Arbeit jedoch von besonderem Interesse: zum einen die *Motive* für die Gründung von bzw. die Beteiligung an Lehrbetriebsverbünden, insbesondere hinsichtlich deren Verbindung zur postfordistischen Arbeitsorganisation und zum neuen Geist des Kapitalismus, sowie zum anderen die verbundspezifischen Ausbildungselemente der *Rotation* und der *geteilten Betreuung*. Hierbei liegt der Fokus auf der konkreten Organisation, auf deren Begründung sowie auf den Vor- und Nachteilen für die Lernenden aus der Sicht der Leitorganisationen und der Ausbildungsbetriebe.

Im Vergleich zu den Interviews mit den Lernenden, welche in den Kapiteln 7 und 8 vorgestellt werden, waren die Experteninterviews mit den Leitorganisationen und Ausbildungsbetrieben sehr viel stärker vorstrukturiert. Dennoch ließen die Interviews genügend Raum für selbstläufige Erzählungen. Insbesondere die pro Themenfeld jeweils sehr offene Einstiegsfrage führte dazu, dass die Relevanzstrukturen, Deutungen und Erfahrungen der Befragten und nicht die vorab vorgenommenen Einschätzungen und Strukturierungen der Interviewenden im Zentrum des Gesprächs standen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 126).

Mit einer Ausnahme wurden alle Interviews mittels eines Aufnahmegeräts aufgezeichnet. In einem Fall waren die beiden Befragten mit einer Audioaufzeichnung nicht einverstanden, weshalb stattdessen ein Gesprächsprotokoll verfasst wurde. Im Anschluss an die Interviews wurde jeweils ein Interviewbericht erstellt, in welchem Bemerkungen zum Interviewkontext sowie wichtige Aussagen vor oder nach dem eigentlichen Interview schriftlich festgehalten wurden. Die Interviews wurden von den Interviewenden sowie zwei studentischen Hilfskräften transkribiert. Die Transkription erfolgte mithilfe der Transkriptionssoftware F4 und orientierte sich an den Transkriptionsregeln von Dresing und Pehl (2011).

4.4 Datenauswertung: Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Die Interviews wurden mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Im deutschsprachigen Raum wird die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse häufig mit der in Mayrings Buch gleichen Titels vorgestellten Auswertungsmethode gleichgesetzt (Mayring, 2010, vgl. auch Kuckartz, 2014b, S. 38). Hierbei handelt es sich jedoch nur um eine spezifische Variante der qualitativen Inhaltsanalyse, welche Kuckartz (2014b, S. 98) als „evaluative qualitative Inhaltsanalyse“ bezeichnet. Allen Formen der qualitativen Inhaltsanalyse gemeinsam ist, dass es sich um eine Methode der qualitativen Datenanalyse handelt, bei der das gesamte verschriftlichte Material systematisch, sequenziell und nach klar definierten Regeln mittels Kategorien codiert wird. Die Auswertung des empirischen Materials erfolgt entlang dieser Kategorien (Kuckartz, 2014b, S. 39).

Die qualitative Inhaltsanalyse orientiert sich an den Grundregeln der Hermeneutik: In der Interpretation der Daten müssen die Entstehungsbedingungen des Textes berücksichtigt, Vor-Urteile der Forschenden reflektiert, der Text als Ganzes verstanden und einzelne Sequenzen vor dem Hintergrund des Gesamttextes interpretiert werden. Zudem muss die Analyse durch ein Bewusstsein

unterschiedlicher, von denjenigen der Forschenden abweichender Ausdrucksweisen, Deutungs- und Handlungsprinzipien („hermeneutische Differenz“) angeleitet werden (Kuckartz, 2014b, S. 33).

Das im Projektteam sowie für diesen Analyseschritt der Dissertation ausgewählte Vorgehen entspricht der *inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse* (Kuckartz, 2014b, S. 77). Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse zielt darauf ab, das Datenmaterial methodengeleitet und systematisch zu komprimieren und zu strukturieren. Durch die Reduktion von Komplexität wird es möglich, die einzelnen Fälle in ihrer inneren Logik zu verstehen und Fälle zu vergleichen, zu kontrastieren, zu abstrahieren und Hypothesen zu generieren.

Computerunterstützung durch Atlas.ti

Die Analyse erfolgte mithilfe des Auswertungsprogramms *Atlas.ti*. Dank der Computerunterstützung war es möglich, die große Menge an Textmaterial im Projektteam gemeinsam zu bearbeiten. Neben dem Datenmanagement und der Kooperation im Team hatte die Verwendung von Atlas.ti zahlreiche weitere Vorteile: Unter anderem ermöglicht die Computerunterstützung die synchrone Arbeit mit Transkription und Audiodatei, die automatische Verwaltung sämtlicher Codes in einem gesonderten Codesystem (Code-Manager) sowie die schnelle Zusammenstellung aller mit einer bestimmten Kategorie codierten Textstellen (Text-Retrieval) (vgl. Kuckartz, 2014b, S. 148 f.).

Konsensuelles Codieren

Die ersten Auswertungsschritte (Codierung, Fallzusammenfassungen) erfolgten durch das sechsköpfige Forschungsteam. Dabei wurde die Methode des *konsensuellen Codierens* angewandt (Kuckartz, 2014b, S. 82). Sinn und Zweck dieses Vorgehens waren einerseits die Steigerung der Effizienz – nicht alle Teammitglieder mussten sämtliche fünfzig Interviews codieren und zusammenfassen – und andererseits die Verbesserung der Qualität der Codierung und der Analyse (vgl. Kuckartz, 2014b, S. 83).

Kategorienbildung

In einem ersten Schritt wurde im Team ein Kategoriensystem entwickelt. Diese deduktiv gebildeten Kategorien wurden aus den Forschungsfragen und den verwendeten theoretischen Bezügen abgeleitet sowie dem Leitfaden entnommen. Dann wurde *ein* Interview bestimmt, welches von allen sechs Teammitgliedern parallel codiert wurde. Dabei wurden einerseits die deduktiven Kategorien angewandt, andererseits wurden weitere Kategorien induktiv aus dem

Material entwickelt. Während des Codierens wurden zudem Memos verfasst, in welchen methodische und theoretische Überlegungen festgehalten wurden.

Codierprozess

Sämtliche Texte wurden sequenziell, d.h. von Anfang bis Ende des Interviews, codiert. Dabei wurden sinntragende Textstellen häufig mit mehreren Kategorien codiert (z.B. „Rotation/Vorteil/Flexibilität/Projektkonvention" oder „Beitrittsgründe/Fachlichkeit/Abhängigkeit vom Verbundmodell"). Textstellen, die für die einzelnen Forschungsfragen nicht relevant waren, blieben uncodiert. Die Größe der Codiereinheit wurde so gewählt, dass das codierte Segment auch außerhalb seines Kontexts verständlich ist.

In einem weiteren Schritt wurden die individuell vorgenommenen Codierungen für dieses erste Interview zusammengefügt („gemergt"). Alle Teammitglieder kamen zu einer Auswertungssitzung zusammen und gingen die Codierungen durch, diskutierten Differenzen und die neuen (induktiven) Kategorien. Ähnliche bzw. identische (aber unterschiedlich benannte) Kategorien wurden zu einer Kategorie zusammengeführt und sämtliche Kategorien wurden definiert sowie mit Ankerbeispielen illustriert.

Probedurchlauf und fallbezogene thematische Zusammenfassungen

Als Nächstes erfolgte ein Probedurchlauf mit einem kleinen Teil des Auswertungsmaterials, wobei jedes Interview nur noch von einer Person codiert wurde. Parallel zur Codierung wurde pro Interview eine *thematisch strukturierte Zusammenfassung* mit Originalzitaten erstellt. Die inhaltliche Strukturierung der einzelnen Fallbeschreibungen erfolgte entlang thematischer Schwerpunkte, welche aus den Forschungsfragen abgeleitet worden waren. Grundlegend für dieses methodische Vorgehen ist, dass alle Fallzusammenfassungen eine *identische inhaltliche Strukturierung* (Kapitel, Unterkapitel etc.) aufweisen.

Diese systematischen thematischen Fallzusammenfassungen stellen eine *Matrix der inhaltlichen Strukturierung* dar (vgl. Kuckartz, 2014b, S. 73). Diese ist ein grundlegendes Element der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, da sie sowohl eine *fallorientierte Perspektive* (die einzelne Fallzusammenfassung) als auch eine *themenorientierte Perspektive* (Vergleich eines bestimmten Kapitels aller Beschreibungen) erlaubt. Diese thematisch strukturierten Fallzusammenfassungen sind zudem die Grundlage für die stärker reduzierte und abstrahierte, in tabellarischer Form dargestellte *Themenmatrix* (vgl. weiter unten).

Codierung des kompletten Materials

Nachdem alle sechs Teammitglieder die ihnen zugewiesenen Probeinterviews codiert und die Fallbeschreibungen erstellt hatten, wurden die bearbeiteten Interviews wiederum zu einem File zusammengefügt. In einer Auswertungssitzung wurden die aufgetauchten methodischen Fragen und die neu entwickelten Kategorien besprochen. Anschließend wurde das definitive Kategoriensystem festgelegt. Darauf folgte ein erneuter Durchlauf, bei dem das ausdifferenzierte Kategoriensystem auf alle Interviews angewandt wurde. Neue Kategorien wurden nur noch in Ausnahmefällen vergeben, da sie nun nicht mehr auf das gesamte Material angewandt werden konnten. Solche erst in dieser späten Phase geschaffenen Kategorien dienten eher dem Finden spezifischer Textstellen als der systematischen Auswertung. Regelmäßige Auswertungssitzungen im Forschungsteam fanden weiterhin statt, um eine einheitliche Codierung sicherzustellen und methodische Fragen gemeinsam zu besprechen.

Thematische Zusammenfassungen für Praxispartnerinnen und Praxispartner

Als nächster Schritt wurden thematische Zusammenfassungen für die Praxispartnerinnen und Praxispartner erstellt und mit der Bitte um eine Rückmeldung verbunden. Die Besprechung der Analyseergebnisse mit den Forschungsteilnehmenden ist einerseits aus forschungsethischen Gründen wichtig, andererseits dient sie der kommunikativen Validierung der Resultate (Kuckartz, 2014b, S. 169). Für sämtliche Kommunikation, welche außerhalb des Forschungsteams stattfand, wurden die Daten anonymisiert. Namen von Personen und Firmen, Orte etc. wurden durch Decknamen bzw. durch Platzhalter ersetzt.

Erstellung einer Themenmatrix

Der letzte Auswertungsschritt bestand darin, auf der Grundlage der Fallbeschreibungen pro Forschungsthema eine *Themenmatrix* in tabellarischer Form zu erstellen. Diese Auswertungsphase fand nicht mehr im Team statt und bezog sich nur noch auf meine eigenen Forschungsfragen.

Die Themenmatrix ist ein zentrales Auswertungsinstrument der qualitativen Inhaltsanalyse. Sie stellt die Resultate der Auswertung in einer höchst kondensierten Form dar. Die Themenmatrix hat die Form einer Tabelle, wobei die Zeilen die einzelnen Fälle darstellen, während die Spalten durch die zu analysierenden Themen bzw. Unterthemen gebildet werden. In den einzelnen Zellen der Tabelle befinden sich Textstellen bzw. paraphrasierte Zitate. So wird es möglich, die Komplexität zu reduzieren und zu abstrahieren, ohne die Kontextkontrolle aufzugeben. Tabelle 6 ist das Beispiel einer Themenmatrix, welche die Motive von Ausbildungsbetrieben für die Verbundausbildung analysiert.

Tabelle 6: Beispiel einer Themenmatrix (eigene Darstellung in Anlehnung an Kuckartz, 2014b, S. 90)

	Effizienzsteigerung dank Outsourcing	**Abdeckung des Berufsprofils**	**Größere Flexibilität**	***etc.***	***Fallorientierte Analyse***
Betrieb 1	Eigene Ausbildung würde hohe Investitionen in Infrastruktur und Räumlichkeiten implizieren.		Zahl der L ernenden kann kurzfristig an Auftragslage angepasst werden.	…	Auswertung für Betrieb 1
Betrieb 2	Angestellten fehlt die notwendige Expertise für Lernendenausbildung.	Eigene Ausbildung ist nicht möglich, da Bereiche des Ausbildungsspektrums ausgelagert wurden.		…	Auswertung für Betrieb 2
Betrieb 3	Bei eigener Ausbildung müsste zusätzliches Personal eingestellt werden.	Betrieb ist auf einen Bereich des Ausbildungsspektrums spezialisiert und kann nur diesen abdecken.	Betrieb möchte keine langjährigen Verpflichtungen eingehen.	…	Auswertung für Betrieb 3
etc.	…	…	…	…	…
Themenorientierte Analyse	Auswertung zum Motiv „Effizienzsteigerung dank Outsourcing“	Auswertung zum Motiv „Abdeckung des Berufsprofils“	Auswertung zum Motiv „Größere Flexibilität“		

Beim Beispiel in Tabelle 6 werden die Spalten durch die Subkategorien der Hauptkategorie „Beteiligungsmotive“ gebildet. Hier finden sich alle in den Interviews genannten Beteiligungsmotive. In der horizontalen Perspektive (fallorientierte Perspektive) hat man alle Beteiligungsmotive *eines* Betriebs im Blick, während die vertikale Perspektive (themenorientierte Perspektive) eine Übersicht über die Variationen eines Beteiligungsmotivs sowie über alle Betriebe, für welche dieses Motiv relevant ist, gibt. Auf diese Weise werden die zentralen Tendenzen sowie Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen einzelnen Betrieben bzw. Verbünden sichtbar gemacht.

Werden solche Subkategorien im Forschungsbericht dargestellt, ergibt es laut Kuckartz (2014b, S. 94) Sinn, Häufigkeiten zu nennen, auch wenn es sich nicht um ein statistisch repräsentatives Sample handelt. „Denn für die Leserinnen und Leser kann es durchaus relevant sein, ob etwa nur 3 von 39 oder 29 von 39 Forschungsteilnehmenden [eine bestimmte Subkategorie nennen]“ (ebd.).

5 Lehrbetriebsverbünde: Flexibilisierte Berufsbildung im Postfordismus

Übergeordnetes Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit ist es, herauszufinden, wie Lernende die hohe Projektförmigkeit der Verbundausbildung erleben und bewältigen. Um diese Frage beantworten zu können, wird zunächst auf *organisatorischer Ebene* herausgearbeitet, was die *Projektförmigkeit der Verbundausbildung* konstituiert und wie das *Ausmaß der Projektförmigkeit* eines spezifischen Ausbildungsgangs objektiviert werden kann. Dies ist Inhalt des vorliegenden Kapitels.

Die Analyse orientiert sich an den ersten beiden Forschungsfragen, welche die vorliegende Dissertation anleiten: *(1) Inwiefern manifestieren sich in Lehrbetriebsverbünden die Dezentralisierung und die Flexibilisierung des Arbeitsmarkts? (2) Welche Anforderungen bezüglich Flexibilität und Selbstorganisation ergeben sich daraus an die Lernenden?* Die Frage danach, ob die Verbundausbildung eine *Re-Formierung der Berufsbildung im neuen Geist des Kapitalismus* repräsentiert, wie sich *Dezentralisierung* und *Flexibilisierung* in der konkreten Organisation der Ausbildung manifestieren und welche *Anforderungen* sich dadurch an Lernende ergeben, wird im Folgenden für jeden der vier Lehrbetriebsverbünde untersucht. Dabei werden sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen den Verbünden herausgearbeitet. So wird einerseits ein Verständnis *verbundtypischer Elemente* entwickelt und andererseits die *große Bandbreite unterschiedlicher Motive, Ziele und Ausbildungsformationen* aufgezeigt. Das Ziel dieses Kapitels ist es, für jeden der vier Lehrbetriebsverbünde ein differenziertes Verständnis der institutionellen Logik, der konkreten Organisation der Ausbildung, sowie – auf einer konzeptionellen Ebene – von deren Implikationen für die Lernenden zu entwickeln.

Im ersten Teil (Kapitel 5.1) werden die vier Lehrbetriebsverbünde zunächst vorgestellt und es wird analysiert, aufgrund welcher *Rationalitäten* Lehrbetriebsverbünde gegründet werden und welche *Motive* Betriebe dazu bewegen, sich an der Verbundausbildung zu beteiligen. Im zweiten Teil (Kapitel 5.2) wird herausgearbeitet, ob bzw. inwiefern Lehrbetriebsverbünde *erweiterte Anforderungen an die Flexibilität und die Selbstorganisation* von Lernenden stellen und wie diese erweiterten Anforderungen an die Lernenden aus der Perspektive der Ausbildungsbetriebe beurteilt werden. Im dritten Teil (Kapitel 5.3) werden schließlich die *Unterschiede* zwischen den vier Lehrbetriebsverbünden hinsichtlich ihrer Projektförmigkeit bzw. hinsichtlich ihrer Anforderungen an Flexibilität und Selbstorganisation untersucht.

5.1 Lehrbetriebsverbünde als dezentrale und flexible Form der Berufslehre

Im Folgenden werden die vier untersuchen Lehrbetriebsverbünde vorgestellt. Im Fokus meines Interesses steht hierbei vor allem die Frage, ob und wie sich die in Kapitel 3 vorgestellten Elemente postfordistischer Organisation und Rationalität (Dezentralisierung, Flexibilisierung etc.) in Lehrbetriebsverbünden manifestieren. Im ersten Schritt wird zunächst analysiert, mit welchen Zielen die Lehrbetriebsverbünde gegründet wurden und auf welchen Bezugsrahmen sich die Vertreterinnen und Vertreter der Leitorganisationen beziehen, wenn sie den Mehrwert der Verbundausbildung gegenüber der traditionellen Berufslehre erklären. In einem weiteren Schritt wird danach untersucht, welche Motive Unternehmen dazu bewegen, sich an der Verbundausbildung zu beteiligen. Es wird herausgearbeitet, auf welche Diskurse ‚moderner Unternehmensführung' und auf welche Konventionen sich die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner beziehen, um ihre Beteiligung an der Verbundausbildung zu begründen.

Das Kapitel soll beleuchten, welcher Zusammenhang zwischen der Transformation des kapitalistischen Geistes und der Etablierung neuer Strategien ‚guter' Unternehmensführung einerseits und dem Entstehen von Lehrbetriebsverbünden als neuer Form beruflicher Grundbildung andererseits besteht.

5.1.1 Transportnet

Transportnet ist ein Lehrbetriebsverbund in der Branche des öffentlichen Verkehrs. Er wurde um die Jahrtausendwende von zwei großen Schweizer Bahnunternehmen gegründet und umfasst mittlerweile rund sechzig Mitgliedsfirmen aus dem gesamten Bereich des öffentlichen Verkehrs (Bahn, Nahverkehr, Flugverkehr, Schifffahrt u.a.). Mit knapp zweitausend Lernenden ist Transportnet der größte Lehrbetriebsverbund und der viertgrößte Arbeitgeber für Lernende in der Schweiz. Viele der Mitgliedsfirmen sind Großbetriebe mit mehreren Tausend Angestellten. Transportnet bildet Lernende in gut zwanzig verschiedenen Berufen aus. Rund die Hälfte der Lernenden absolviert eine Ausbildung im kaufmännischen Bereich, schwerpunktmäßig im Beruf „Kaufmann/Kauffrau öffentlicher Verkehr". Daneben werden Lernende in den Bereichen Technik, Logistik und Gleisbau ausgebildet.

Gründungsmotiv: Steigerung von Effizienz und Qualität dank Outsourcing

Ausgelöst wurde die Gründung von Transportnet durch die Umwandlung eines großen Verkehrsbetriebs von einem Staatsbetrieb in eine Aktiengesellschaft.

Das Unternehmen wurde dezentralisiert und verstärkt an marktwirtschaftlichen Prinzipien ausgerichtet; Unternehmenseinheiten, welche nicht zum Kerngeschäft gehörten, wurden ausgelagert. Im Rahmen dieser Restrukturierung wurde auch die Lehrlingsausbildung ausgegliedert:

> Früher [haben wir] alles selbst gemacht. (…) Und dann hat es ein Outsourcing gegeben. (…) Damals, also vor [fünfzehn] Jahren, war das so eine Mode, dass man möglichst outsourct, gewisse Sachen, die nicht zum Kerngeschäft gehören. Und weil wir ja mehr eine Eisenbahn sind und keine Schule, hat man dann offenbar gesagt, dann lagert man diese Berufsbildung aus. (Vertretung Gründungsbetrieb; P62: 44)

Die Motive für die Auslagerung der Berufsbildung waren komplex und werden je nach Quelle etwas unterschiedlich akzentuiert. Gemäß der Selbstdarstellung des Verbundes im Geschäftsbericht, auf der Website sowie in Aussagen von Vertreterinnen und Vertretern der Leitorganisation in den Interviews waren es die *klassischen Motive für Outsourcing*, die den Ausschlag für diesen Schritt gegeben hatten. Das Verkehrsunternehmen wollte sich auf seinen *Kernbereich*, den Bahnbetrieb, fokussieren und die Ausbildung sollte „professioneller“, „effizienter“, „marktorientierter“ und „kostentransparenter“ gestaltet werden (Selbstpräsentation von Transportnet; vgl. auch P58: 118). Mit der Auslagerung der Berufsbildung zielte man in erster Linie auf eine *Kostensenkung* und eine *Qualitätssteigerung* ab – die beiden zentralen Motive, die in der Literatur für Outsourcing-Prozesse generell genannt werden (Irle, 2011, S. 34). Diese Perspektive wird auch von anderen Mitgliedsbetrieben geteilt:

> Es ist nicht unser Kerngeschäft. (…) Damals waren wir auch noch kleiner, das heißt, wir hatten weniger Lernende. Und dadurch hatte man das Gefühl, konnte man alleine auch nicht eine ganz so professionelle Lehre anbieten, als wenn man es outsourct. (…) Und man hat dort halt einfach auch Synergien gesehen mit [anderen Verkehrsbetrieben], welche man nutzen kann, um es dadurch schlussendlich eben professioneller zu machen und auch kostengünstiger. Dadurch, dass die ganze Administration oder so nachher von einer Stelle gemacht wird. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P58: 82 ff.)

Eine der wichtigsten Handlungsmaximen moderner Unternehmensführung ist der *Fokus auf das Kerngeschäft* (vgl. Kapitel 3.1). Der Prototyp dieses Grundsatzes ist das „schlanke Unternehmen“ – ein Unternehmen mit geringer Fertigungstiefe, welches in einem Netzwerk von Zulieferern operiert. Funktionen und Aufgabenfelder, welche nicht zu den eigentlichen Kerngeschäftsfeldern gehören, werden abgestoßen (Boltanski & Chiapello, 2006, S. 112). In den Gesprächen mit den Ausbildungsbetrieben wird diese Handlungslogik auch auf den Bereich der Berufsbildung angewandt (*„Wir [sind] ja mehr eine Eisenbahn, und keine Schule“*). Die Orientierung an der Handlungslogik der strategischen Dezentralisierung kommt im folgenden Zitat eines der Ausbildungsbetriebe besonders deutlich zum Ausdruck:

> Wir haben eine riesige Erfahrung mit dem Auslagern von Leistung. (…) Und wir haben eine sehr große Erfahrung mit dem Einkaufen von solchen Leistungen, und auch eine sehr große Erfahrung im Kontrollieren der Leistungen und der Qualität. (…) Und wir

> sind auch selbst nicht unbedingt bekannt dafür, besonders großzügig zu sein mit unseren Lieferanten, und das ist auch bei [Transportnet] so. Also [Transportnet] wird sehr wohl sehr genau angeschaut bei seiner Preisgestaltung. Und da werden wir uns diese Freiheit nehmen, diesen Make-or-buy-Entscheid wieder zu fällen, irgendwann mal. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P60: 152)

Die Vision des „schlanken Unternehmens" beruht auf einem Kompromiss zwischen den Rechtfertigungsordnungen von Markt, Netzwerk und Industrie. Das Unternehmen steigert seinen *Profit*, indem es diejenigen Unternehmensbereiche, die nicht zum Kerngeschäft gehören, an ein *Netzwerk* hoch spezialisierter *Expertinnen und Experten* auslagert (vgl. Kapitel 3.4.1). Die in Wirtschaftsdiskursen vorherrschende Annahme, dass durch die Auslagerung von Nebengeschäftsbereichen Kosten eingespart werden können und die Qualität gesteigert werden kann, führte ab den späten 1990er-Jahren zu einer regelrechten „Outsourcing-Welle", von der auch die Berufsbildung betroffen war (Wettstein, 2010).

Die tieferen Kosten der Fremderstellung beruhen, so der Diskurs, unter anderem auf der Spezialisierung und der größeren Erfahrung des Zulieferers sowie auf dessen Größenvorteil in Bezug auf das betreffende Produkt. Durch die Auslagerung würden zudem Ressourcen freigesetzt, die der Betrieb in den Ausbau seiner (profitableren) Kernbereiche investieren könne (Kammerloch, 2014, S. 51 ff.). Der Diskurs geht weiter davon aus, dass von externen Anbietern erbrachte Leistungen auch eine potenziell *höhere Qualität* aufweisen als die Eigenerstellung. Outsourcing ermögliche es, die benötigten Leistungen durch *qualifizierte Expertinnen und Experten* erstellen zu lassen, deren Einstellung für das Unternehmen aus Kostengründen nicht möglich oder aus wirtschaftlichen Aspekten nicht sinnvoll sei. Es müsse demzufolge ein Zulieferer gefunden werden, für den die auszulagernden Leistungen, die für den Nachfrager nur ein Nebengeschäft bilden, als *Kernkompetenz* gelten (Kammerloch, 2014, S. 51 ff.).

In ihrer Begründung, wieso sie sich an Transportnet beteiligen, beziehen sich fast alle der befragten Mitgliedsfirmen auf diesen im vorherigen Abschnitt skizzierten Dezentralisierungsdiskurs. In den Interviews betonen fünf von sieben befragten Betrieben, dass die Verbundausbildung *kostengünstiger* sei als die selbstständige Ausbildung von Lernenden bzw. dass sie bei gleichen Kosten eine *bessere Qualität* biete (vgl. P52: 68; P58: 118; P60: 54; P66: 109; P64: 227, 570, 760). Ein Interviewpartner erklärt beispielsweise, dass im Verbund aufgrund der größeren Anzahl der Lernenden und der Rationalisierung der Ausbildungsadministration (*„dass die ganze Administration von einer Stelle gemacht wird"*, P58: 118) die Ausbildung jeder und jedes einzelnen Lernenden kostengünstiger ausfalle. Zwei der befragten Mitgliedsfirmen kritisieren hingegen, dass eine selbstständige Lernendenausbildung günstiger wäre. Die Beziehung dieser beiden Unternehmen zur Leitorganisation ist im Vergleich zu den anderen brüchiger und von größeren Konflikten geprägt. Dies verdeutlicht

die große Relevanz der Marktkonvention hinsichtlich der Frage der Beteiligung an einem Lehrbetriebsverbund.

Auch die hohen Kosten technischer Infrastruktur sind ein Motiv für die Auslagerung von Aufgabenbereichen. Manchen Ausbildungsbetrieben ermöglicht die Beteiligung bei Transportnet den Zugang zu moderner Infrastruktur, deren Anschaffung sich für den Betrieb selbst nicht lohnen würde:

> Ein nächster Aspekt war, dass wir in den technischen Berufen (…) von der Infrastruktur her hätten aufrüsten müssen. Es war schlichtweg auch ein bisschen eine Kostenfrage, wo wir gesagt haben, *„nur"* in Anführungszeichen wegen der Lehrlingsausbildung können wir keine neue Drehmaschine kaufen, weil die alte „verhebbt" eigentlich noch, entspricht aber eigentlich nicht dem neusten Standard. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P52: 68)

„Nur wegen der Lehrlingsausbildung" ergebe die Investition in teure Technologien keinen Sinn. Gleichzeitig wird heute aber je nach Ausbildungsberuf eine gewisse Standardausstattung an Infrastruktur vorausgesetzt. Die im Zitat erwähnte „neue Drehmaschine" ist ein solches Beispiel aus der technischen Berufsausbildung. Die Fähigkeit, eine solche Maschine bedienen zu können, ist integraler Teil des Qualifikationsprofils. Ein Ausbildungsbetrieb ist deshalb dazu verpflichtet, Lernenden die Möglichkeit zu bieten, diese Fähigkeit zu erwerben – auch dann, wenn er für die betriebseigene Produktion eine solche Maschine nicht benötigt. Diesem „Investitionsdilemma" schafft der Lehrbetriebsverbund Abhilfe: Dank der vergleichsweise größeren Anzahl Lernender, welche im Verbund ausgebildet werden, „lohnt" sich die Beschaffung solcher Technologien für den Verbund eher. Die Anschaffungskosten werden zwar auch hier auf die Ausbildungsbetriebe übertragen, jedoch muss jeder Ausbildungsbetrieb dank der kollektiven Nutzung im Endeffekt nur einen kleinen Anteil der Gesamtkosten bezahlen.

Auch die Leitorganisation von Transportnet orientiert sich an der Handlungslogik der Dezentralisierung: Da die Ausbildung von Lernenden ihr *Kerngeschäft* sei, könne sie die Lernenden professioneller ausbilden, als dies anderen Unternehmen der Branche möglich wäre:

> Das ist im Vergleich zu anderen Lehrbetrieben unser Vorteil. Das ist unser Kerngeschäft. Wir können uns voll auf das auch konzentrieren. (Vertretung Leitorganisation; P31: 939).

Die Leitorganisation geht davon aus, dass die Ausbildung von Lernenden in einer Organisation, die rein zu diesem Zweck gegründet wurde, sich auf „professionelles Bildungsmanagement" *spezialisiert* hat und entsprechendes *Expertenwissen* besitzt, besser und effizienter sei. Diese Meinung vertritt auch ein Großteil der Mitgliedsbetriebe. Die Mitarbeitenden von Transportnet seien *„Spezialisten"* (P56: 82) in der Berufsbildung und deshalb in der Lage, die Ausbildung der Lernenden *professioneller* zu gestalten, als wenn sich jeder Betrieb, jede Abteilung, jede Berufsbildnerin und jeder Berufsbildner selbst neben den Alltagsgeschäften das notwendige Know-how bezüglich Bildungsverordnung, Prüfungsinhalten etc. aneignen müsse:

[Transportnet] macht einen sehr guten Job. Sie haben ein sehr großes Know-how, was uns wiederum hilft. Also sie sind dort Spezialisten. (…) Wir können gewisse Aufgaben an Vollprofis abgeben und müssen uns nicht um gewisse Dinge kümmern. Dafür wird es dort, anstatt dass wir das halbprofi- oder nicht mal halbprofimäßig machen, wird es dort sehr professionell gemacht mit den nötigen Instrumenten. Beim Rekrutieren, beim Ausbilden und so weiter. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P56: 82)

Steuerung und Koordination der Ausbildung im öffentlichen Verkehr

Der große Ausbildungsbetrieb, welcher Transportnet initiiert hatte und einen Großteil der Lernenden bezieht, stellt die Gründungsgeschichte von Transportnet in einen etwas anderen Kontext. So hätten nicht nur Effizienzkriterien im Vordergrund gestanden, sondern auch ein an der staatsbürgerlichen Rationalität orientiertes Verantwortungsgefühl, das Gemeinwohl der gesamten Branche zu unterstützen:

Der Grund, warum wir damals [Transportnet gegründet haben] (…), war nicht, weil wir gesagt haben, das macht jetzt aus unternehmerischer Sicht alles viel günstiger und lässt uns das wahnsinnig effizient machen und rein auf unseren Eigenbedarf diese Geschichte steuern, sondern, weil wir dort gesagt haben, nein, wir wollen eigentlich zugunsten des ÖV-Systems das öffnen. (Vertretung Gründungsbetrieb; P62: 69)

In diesem Narrativ steht die gesellschaftliche Verantwortung des Betriebs im Vordergrund, die über ein rein betriebswirtschaftliches Interesse hinausreicht. Bei der Gründung des Verbundes stand zum einen (wie oben beschrieben) die Idee im Zentrum, durch Dezentralisierung und Kooperation mit anderen Eisenbahnbetrieben die Qualität und die Effizienz der Berufsbildung zu verbessern. In einer weiteren Phase entschied man sich dazu, den Verbund auch für kleinere Verkehrsbetriebe zu öffnen. Dabei waren weniger marktwirtschaftliche Kalküle ausschlaggebend, sondern die Idee, den öffentlichen Verkehr insgesamt zu fördern und auch kleinere Betriebe von der hohen Qualität der Verbundausbildung profitieren zu lassen. Als staatlich subventionierter Betrieb fühlt sich das Unternehmen verpflichtet, sich *auch* staatsbürgerlichen Anforderungen zu unterwerfen. Das Verantwortungsgefühl gegenüber der Branche und der Gesellschaft habe es dazu motiviert, seine Ressourcen und Expertise in der Lernendenausbildung den kleineren Betrieben der Branche zur Verfügung zu stellen:

Und da haben wir eigentlich vor zehn Jahren bewusst gesagt, wir wollen gerne, dass die anderen eigentlich überdimensioniert profitieren können, weil wir einfach diese ÖV-System-Führerschaft in der Bildung übernehmen wollen, bewusst, ohne dass wir eine zu stark betriebswirtschaftlich orientierte Kosten-Nutzen-Analyse dahinterlegen. Also das heißt, man hat einfach aus sehr viel Goodwill, hat man dann eigentlich gesagt, man trägt diesen Ausbildungsverbund[13] so und eigentlich das Outsourcen in diesen Verbund. (Vertretung Gründungsbetrieb; P62: 49)

---

13 *Ausbildungsverbund* wird synonym zu *Lehrbetriebsverbund* verwendet.

Transportnet, nach der Ausgliederung aus der Mutterfirma nun weitgehend autonom, expandierte stark und vergrößerte sein Angebot von Eisenbahnbetrieben auf sämtliche Bereiche des öffentlichen Verkehrs (u.a. Bus-, Schiffs- und Flugverkehr). Das schnelle Wachstum hatte jedoch zur Folge, dass der Gründungsbetrieb zunehmend an Steuerungsmacht einbüßte. Die damalige Ausgliederung der Lernendenausbildung wird deshalb aus heutiger Sicht kritisch betrachtet und in den letzten Jahren war eine Tendenz zur Rezentralisierung zu beobachten.

Der Gründungsbetrieb befürchtet insbesondere, dass der eigene Bedarf an Nachwuchskräften nicht gesichert ist, da die Verbundausbildung zu wenig strategisch auf seine spezifischen Personalbedürfnisse ausgerichtet ist. Die verstärkte Konkurrenz um Lehrabgängerinnen und Lehrabgänger zwischen den Mitgliedsfirmen verstärkt diese Problematik zusätzlich. In den Augen des Gründungsbetriebs ist die Verbundausbildung aufgrund des großen Wachstums von Transportnet zudem nicht (mehr) kosteneffizient. Dies liege daran, dass der Verbund mittlerweile eine große Diversität an Mitgliedsfirmen mit je spezifischen Bedürfnissen und Interessen habe, welche abgedeckt würden – zum Beispiel spezifische Fachausbildungen und Zusatzmodule, welche nicht den Eigeninteressen des Gründungsbetriebs entsprechen. Im Kontext des zunehmenden Kostendrucks, dem dieser Betrieb ausgesetzt ist, wird die Autonomie von Transportnet deshalb mittlerweile sehr kritisch gesehen und eine Reintegration des Verbunds in die Mutterfirma wurde eine Zeit lang in Erwägung gezogen.

Solche Steuerungsprobleme und darauf folgende Rezentralisierungsprozesse bzw. stärkere zentralistische Kontrolleingriffe sind laut Minssen (2012, S. 56 f.) in vielen dezentralisierten Unternehmensstrukturen zu beobachten. Die Steuerungsprobleme liegen in den Widersprüchen zwischen *Kontrolle und Autonomie* einerseits sowie *Konkurrenz und Kooperation* andererseits begründet. Strategische Dezentralisierung sei „kein linearer, sondern ein komplexer Prozess von Dezentralisierung und Re-Zentralisierung“, welcher „teilweise recht hilflose Suchprozesse“ wiederspiegle und sich in „eigentümlichen Pendelbewegungen“ vollziehe (Minssen, 2012, S. 56).

Während die Entscheidung für die Ausgliederung der Berufsbildung zum Gründungszeitpunkt auf einem Kompromiss zwischen *Markt-, Industrie-, Netzwerk- und staatsbürgerlicher Rechtfertigungsordnung* beruhte, haben die Folgeprobleme der Dezentralisierung (Steuerungsthematik, zunehmende Verfolgung von Eigeninteressen durch Transportnet, Konkurrenz um Lehrabsolventinnen und Lehrabsolventen) sowie die veränderten Rahmenbedingungen, unter denen der Großbetrieb operiert (größerer Kostendruck, größerer Personalbedarf) dazu geführt, dass die *Marktkonvention* mittlerweile als Argument *gegen* die dezentrale Organisation von Transportnet aufgeführt wird. Da mittlerweile jedoch diverse Verkehrsbetriebe ihre Lernendenausbildung an den

Lehrbetriebsverbund ausgelagert haben, würde eine Reintegration in die Mutterfirma vermutlich zu größeren Konflikten innerhalb der Branche führen. Vom Gründungsbetrieb selbst wird deshalb auch der *Imagegewinn*, der sich daraus ergibt, in der Bevölkerung als sozialverantwortliche Firma wahrgenommen zu werden, mittlerweile als größter Vorteil der dezentralen Ausbildungsorganisation gesehen:

> Die Chancen für [die Firma sind], dass sie sich beim Bund optimal profilieren kann, dass sie bei der Bevölkerung natürlich sehr gut ankommt und vor allem in der Bildungspolitik sehr gut ankommt, weil sie natürlich einfach sehr viel über das hinaus finanziert, von dem sie selbst einen Nutzen hat, sehr gut ankommt bei all diesen kleinen ÖV-Unternehmen, weil sie ohne [uns] keine Lernenden betreuen könnten, weil sie keine Rekrutierung machen könnten und keine Inserat schalten könnten etc. (Vertretung Gründungsbetrieb; P62: 69)

Der Maßstab für die Qualität des Lehrbetriebsverbundes hat sich mit dem Auftreten der oben beschriebenen Folgeprobleme der Dezentralisierung von der *Marktkonvention* zur *Konvention der Meinung* verschoben. Diese baut auf dem ursprünglichen staatsbürgerlichen Motiv auf, mit dem Lehrbetriebsverbund *auch* einen Beitrag zugunsten des öffentlichen Verkehrs zu leisten, da das Image der Firma durch ihr staatsbürgerliches Engagement aufgewertet wird.

Statt einer kompletten Reintegration entschied sich der Gründungsbetrieb schließlich dazu, den Lehrbetriebsverbund von einem Verein in eine Aktiengesellschaft umzuwandeln, an welcher er als Mehrheitsaktionär beteiligt ist. Von dieser neuen Organisationsform erhofft er sich mehr Steuerungsmacht und eine stärkere Fokussierung der betriebseigenen Bedürfnisse. Der Lehrbetriebsverbund bleibt jedoch nominell bestehen und kann von sämtlichen Verkehrsbetrieben weiterhin genutzt werden. Diese Reorganisation des Verbundes zu einer Aktiengesellschaft stellt einen *Kompromiss* dar zwischen dezentraler Organisation und zentralistischer Kontrolle sowie zwischen den Rechtfertigungsordnungen von Markt, Netzwerk, Meinung und staatsbürgerlicher Welt.

Weitere Beteiligungsmotive

Wie weiter oben beschrieben wurde, orientieren sich die meisten der Ausbildungsbetriebe bei der Entscheidung, dem Lehrbetriebsverbund beizutreten, an den Maximen moderner Managementdiskurse (schlankes Unternehmen, vernetzte Organisation, Auslagerung an Expertinnen und Experten). In den Narrativen einzelner Ausbildungsbetriebe tauchen daneben oft zusätzliche Faktoren auf, welche den Ausschlag für die Beteiligung an der Verbundausbildung gaben. Drei dieser Kontextfaktoren werden im Folgenden kurz thematisiert.

Rekrutierungsschwierigkeiten

Um den betrieblichen Nachwuchs sicherzustellen, müssen in einem ersten Schritt genügend qualifizierte Interessentinnen und Interessenten für die jeweilige Berufslehre gefunden werden. Die zurzeit für die Schweiz bekannten Problemstellungen in der Rekrutierung von Lernenden werden auch von den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern erwähnt.[14] Die Schwierigkeit, in gewissen Berufen genügend qualifizierte Lernende zu finden, beruht auf dem demografischen Wandel und dem damit verbundenen Rückgang der Anzahl Schülerinnen und Schüler sowie auf der zunehmenden gesellschaftlichen Höhergewichtung des schulisch-akademischen Weges im Vergleich zum beruflichen Weg, welche sich auf die individuelle Ausbildungswahl auswirkt. Zudem sind die Leistungsanforderungen in vielen Berufen gestiegen, was schulisch schwächere Jugendliche aus dem Rekrutierungspool ausschließt. Des Weiteren stehen die Branche des öffentlichen Verkehrs wie auch gewisse Ausbildungsberufe der Branche (u.a. technische Berufe, Gleisbau und Gebäudereinigung) innerhalb der Berufsbildung in Konkurrenz mit gesellschaftlich prestigeträchtigeren Branchen und Berufen. So wird im kaufmännischen Bereich häufiger die Konkurrenz mit den Banken und Versicherungen thematisiert, bei den technischen Berufen die Konkurrenz mit den prestigeträchtigeren White-Collar-Berufen (Leemann u.a., 2013, S. 7 f.).

Für einige der befragten Ausbildungsbetriebe bietet die Beteiligung im Verbund das größere Potenzial, den dringend benötigten Nachwuchs zu gewinnen, als wenn sie die Lernenden im Alleingang ausbilden würden:

> Ein Grund, dass wir zu [Transportnet] gingen, war die Schwierigkeit, in den technischen Berufen geeignete Bewerber zu finden. Wo wir den Eindruck hatten, eine größere Organisation hat andere finanzielle Mittel auch Bewerber anzusprechen, und dass wir dort davon profitieren könnten. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P52: 68)

Neben den *größeren Ressourcen* in der Rekrutierung werden von den Ausbildungsbetrieben insbesondere das *gute Image von Transportnet* sowie die *Attraktivität der Verbundausbildung* thematisiert. Im gegenwärtigen „Kampf um alle Talente" sei es wichtig, dass man *„von außen wahrgenommen"* werde (P56: 72). Transportnet vermarktet sich selbst und die Verbundausbildung sehr geschickt. Im Gegensatz zu den traditionsträchtigen, je nachdem etwas „verstaubt" wirkenden Verkehrsbetrieben werde Transportnet als *„cool"* (P60: 457), *„trendig"* und *„frisch"* (P58: 98) wahrgenommen. Dieses gute Image von Transportnet beruhe einerseits auf dem erfolgreichen Marketing, andererseits auf den großen und bekannten Mitgliedsfirmen: *„Die großen Namen, die ziehen ja schon"* (P56: 56).

---

14 Der „Kampf um Lehrlinge" ist seit etwa 2010 ein wiederkehrendes Thema in Schweizer Medien, so etwa im „Tagesanzeiger" (Lanner, 2010), in der „Berner Zeitung" (Widmer, 2010), im „Blick" (Rotzinger, 2015) oder in der TV-Sendung „Schweiz aktuell" (Schweiz aktuell, 2014), um nur wenige Beispiele zu nennen.

> Einerseits hat man die Firmen, und wenn man gute Markenfirmen hat, dann ist es sowieso gut, dann hilft einem das natürlich. Und andererseits hat man aber auch die Attraktivität einer Branche. Und ja, vorher haben wir immer, gegen Banken und so hatten wir große Mühe, und mittlerweile muss ich sagen, wir haben viele Junge, die sich für das begeistern. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P64: 288)

Auch die Verbundausbildung selbst komme bei den Jugendlichen gut an. Die unterschiedlichen Firmen, Fachbereiche und Laufbahnen, die in der Ausbildung kennengelernt werden, versprechen eine große Abwechslung, individuelle Entwicklungsmöglichkeiten sowie eine zeitgemäße Berufslehre. Es seien diese Vielfalt und diese Offenheit der Verbundausbildung, welche die Schulabgängerinnen und Schulabgänger von heute ansprächen:

> Die Lehre ist natürlich sehr attraktiv geworden [durch den Verbund]. Also ja, wenn man innerhalb der Lehre so viele Möglichkeiten hat und in so viele Sachen reinschauen darf, das ist natürlich unwahrscheinlich attraktiv. Auch für die Jungen, weil gerade heutzutage wissen sie ja manchmal nicht so genau, ja, mache ich mal KV, aber was sie wirklich gerne machen, wissen sie manchmal noch gar nicht so. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P64: 227)

Forderung nach anschlussfähigen Berufslehren

Im kaufmännischen Bereich wurde zum Gründungszeitpunkt gleichzeitig das neue Berufsprofil „Kaufmann/Kauffrau öffentlicher Verkehr" eingeführt, welches die bisher ausgebildeten Berufe Bahnbetriebsdisponentin/Bahnbetriebsdisponent, Kondukteurin/Kondukteur und (zu einem späteren Zeitpunkt) Luftverkehrsangestellte/Luftverkehrsangestellter ablöste. Bei diesen Berufen handelte es sich um sogenannte „Monopolberufe", d.h. Berufe, welche spezifisch für den Eigenbedarf der betreffenden Firmen ausgebildet wurden. Die Ausbildung war deshalb in der Regel mit einer Übernahmegarantie verbunden. Außerhalb dieser Betriebe hatten Absolventinnen und Absolventen solcher Monopolberufsausbildungen nur ein sehr eingeschränktes Berufsspektrum.

Im Kontext der gestiegenen betrieblichen und beruflichen Mobilität von Arbeitnehmenden gerieten Lehrbetriebe, welche ihre Lernenden in Monopolberufen ausbildeten, zunehmend unter Druck. Einerseits wollten sie sich nicht mehr dazu verpflichten, sämtliche Lehrabsolventinnen und Lehrabsolventen zu übernehmen, andererseits hatten diejenigen, die nicht übernommen wurden, kaum Stellenaussichten auf dem offenen Arbeitsmarkt:

> Gerade dieser Bahnbetriebsdisponent, den es damals gab, der war ja so hoch spezialisiert, dass [die Lehrbetriebe] den eigentlich immer übernehmen mussten. Sonst hatte der einfach keine Chance auf dem Arbeitsmarkt. Weil der war ja sehr für den Bahnhof ausgebildet. (…) Und dann haben wir gesagt, ja gut, wir können es uns nicht leisten, die alle zu übernehmen, (…) sondern wir müssen die eigentlich auch so ausbilden, dass die nachher wieder auf dem Markt Chancen haben. (Vertretung Leitorganisation; P27: 51)

Die eingeschränkten Berufsperspektiven der Monopolberufe stellten nicht nur ein moralisches Dilemma dar. Sie hatten auch zur Folge, dass die Berufe an

Prestige verloren und sich immer weniger Jugendliche für diese Berufswege interessierten, was angesichts des zunehmend spürbaren Wettbewerbs um leistungsstarke Schulabgängerinnen und Schulabgänger ein ernst zu nehmendes Problem darstellt. Hinzu kam, dass das traditionelle Fachprofil der Betriebsdisponentin bzw. des Betriebsdisponenten auch im Bahnbetrieb selbst immer weniger nachgefragt wurde: *„Das Bedürfnis, so wie dieser Bahnbetriebsdisponent damals ausgebildet wurde, das besteht gar nicht mehr so"* (Vertretung Leitorganisation; P27: 75). Insbesondere die Automatisierung der Bahnhöfe hatte zu einer Verschiebung der Aufgabenbereiche der Betriebsdisponentinnen und Betriebsdisponenten geführt. *„Heutzutage muss der Bähnler nicht mehr Signal und Weichen stellen und dann wieder an den Schalter springen und so"* (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P64: 251). Mit der Gründung des Lehrbetriebsverbundes wurde deshalb zugleich eine zeitgemäße Alternative für die Ausbildungsberufe Bahnbetriebsdisponentin/Bahnbetriebsdisponent und Kondukteurin/Kondukteur entwickelt: „Kaufmann/Kauffrau öffentlicher Verkehr" (KVöV). Bei der Konzipierung der KVöV-Ausbildung wurde die Netzwerkstruktur des Verbunds genutzt, um eine „marktfähige" Ausbildung zu entwickeln (P58: 250), welche den Absolventinnen und Absolventen gute Berufs- und Karriereperspektiven bietet. Der vormals stark eingeschränkten betrieblichen und beruflichen Mobilität der beiden Monopolberufe wurde durch die breit angelegte Ausbildung – welche den gesamten öffentlichen Verkehr und alle Grundlagen des kaufmännischen Berufs beinhaltet – sowie die wechselnden Einsätze in unterschiedlichen Ausbildungsbetrieben entgegengewirkt:

> Der Verbund ist hoch sinnvoll, vor allem öffentlicher Verkehr. Weil öffentlicher Verkehr eine breite Ausbildung bietet, der die Leute auch nicht in Fachsilos zwängt. Ich denke, das ist heutzutage eben auch wichtig. Es ist ok, wenn man vor vierzig, fünfzig Jahren [Monopolberufe] ausgebildet hat, also auch noch vor zwanzig Jahren, und das Gefühl hatte, diese Leute müssen für immer und ewig [in diesem Bereich bleiben]. Ich denke, das ist heute nicht mehr opportun. Die Leute müssen breit ausgebildet werden, sodass sie vermittelbar bleiben, und zwar ein Leben lang vermittelbar bleiben. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P60: 46)

Angesichts der Erosion des Normalarbeitsverhältnisses und der zunehmenden Diskontinuität von Erwerbsbiografien übte auch die Schweizer Berufsbildungspolitik verstärkten Druck auf Lehrbetriebe aus, Lernende so auszubilden, dass sie auch außerhalb des Lehrbetriebs Stellen- und Weiterbildungsperspektiven haben. So berichtet ein Ausbildungsbetrieb, der sich nicht von Beginn an an Transportnet beteiligt hatte und die beiden Monopolberufe weiterhin ausbildete, dass das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) ihm die Ausbildung von Kondukteurinnen und Kondukteuren ab einem gewissen Zeitpunkt nicht mehr bewilligt habe:

> Das Problem ist eigentlich entstanden, früher hatte man ja diese Kondukteure. Es gab eine Lehre, die „Kondukteur" geheißen hat. (…) Und man hat das vom Bundesamt, vom BBT, hat man das nicht mehr bewilligt bekommen als Lehre, weil dies ein Monopolberuf

> sei. Dass das nur ausgebildet wird für eine Firma. Das wollten sie nicht mehr unterstützen in diesem Sinne. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P64: 259)

Der Ausbildungsbetrieb evaluierte verschiedene Optionen und entschied sich schließlich, dem Lehrbetriebsverbund Transportnet beizutreten, welcher zu diesem Zeitpunkt bereits seit Jahren erfolgreich für den KVöV-Beruf ausbildete.

Schutz der Lernenden bei Firmenbankrott

Ein Verkehrsunternehmen, welches erst wenige Jahre zuvor gegründet worden war, trat dem Lehrbetriebsverbund wegen der schwierigen Wirtschaftslage bei. Das Unternehmen sei zu Beginn *„eine unsichere Konstruktion"* gewesen, ein möglicherweise bevorstehender Bankrott habe nicht ausgeschlossen werden können (P60: 32). Trotz dieser Unsicherheit wollte man mit der Ausbildung von Lernenden beginnen. Aufgrund der ungewissen Zukunft habe das Unternehmen „zum Schutz der Lernenden" einen Verbund gesucht, *„damit wir die Leute wieder zurückgeben können. (...) Weil das Schlimmste, was uns hätte passieren können, ist, junge Leute auf die Strasse zu stellen"* (P60: 32). Diese Argumentation verweist auf ein staatsbürgerliches Verantwortungsgefühl gegenüber den Lernenden. Jedoch weist der Interviewpartner auch darauf hin, dass das Unternehmen in dieser Situation allein wohl keine Bildungsbewilligung bekommen hätte.

Zusammenfassende Analyse

Die Analyse der Gespräche mit der Leitorganisation und den Ausbildungsbetrieben von Transportnet verdeutlicht, dass die Etablierung von Transportnet *Ausdruck und Folge der Transformationsprozesse des Arbeitsmarktes* darstellt. Vor dem Hintergrund moderner Managementdiskurse der Dezentralisierung und des schlanken Unternehmens erschien die Auslagerung der Berufsbildung an eine professionelle Bildungsorganisation als sinnvolle und innovative Lösung für die konkreten Probleme, mit denen sich die Betriebe um die Jahrhundertwende auseinandersetzen mussten – u.a. zunehmender Kostendruck, Rekrutierungsschwierigkeiten, sich wandelnde Fachprofile sowie die bildungspolitische Forderung nach einer marktfähigen Ausbildung.

5.1.2 Spednet

Spednet ist ein Lehrbetriebsverbund in der Speditions- und Logistikbranche, welcher ebenfalls seit gut zehn Jahren existiert. Spednet bildet vierzig Lernende in rund vierzig Mitgliedsfirmen aus. Der größte Teil der Lernenden wird im Beruf „Kauffrau/Kaufmann EFZ Internationale Speditionslogistik" ausge-

bildet. Daneben bietet der Verbund auch die beiden branchenneutralen Ausbildungen „Kauffrau/Kaufmann EFZ Dienstleistung und Administration“ sowie „Büroassistentin/Büroassistent EBA“ an. Im Gegensatz zu Transportnet, an welchem vorwiegend Großunternehmen mit mehreren Tausend Mitarbeitenden beteiligt sind, richtet Spednet sein Angebot explizit an klein- und mittelständische Unternehmen.

Gründungskontext: Fachkräftemangel und erschwerte Ausbildungsbedingungen

Obschon ebenfalls privatwirtschaftlich initiiert, wurde Spednet nicht von einem Unternehmen gegründet, sondern von einer regionalen Sektion des Branchenverbands. Um die Jahrtausendwende zeichnete sich ab, dass innerhalb der Speditionsbranche ein *Fachkräftemangel* bestand. Insbesondere kleinen Speditions- und Logistikunternehmen der Region fiel es zunehmend schwer, auf dem Arbeitsmarkt qualifizierte Fachkräfte zu rekrutieren. Der Fachkräftemangel ließ sich unter anderem darauf zurückführen, dass die lokalen Speditionsbetriebe jahrelang zu wenige Lernende ausgebildet hatten, um genügend qualifizierten Nachwuchs für die Branche zu garantieren.

Der Branchenverband erkannte, dass dieses Problem durch die bevorstehende Reform der kaufmännischen Grundbildung im Jahr 2003 noch verschärft werden würde: Infolge der neuen Ausbildungsauflagen hätten Klein- und Mittelbetriebe tendenziell *„keine Chance mehr, einen Lehrling auszubilden“*, weil der Aufwand zu groß sei oder weil die Betriebe die in der Bildungsverordnung geforderten Tätigkeitsbereiche nicht abdecken könnten (Vertretung Leitorganisation; P1: 82). So entschied der Branchenverband der Region, einen Lehrbetriebsverbund ins Leben zu rufen, welcher es Klein- und Mittelbetrieben weiterhin ermöglichen sollte, Berufslernende auszubilden. Das ausdrückliche Ziel Spednets war, vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels und der erschwerten Ausbildungsbedingungen möglichst viele Lehrstellen zu erhalten bzw. neu zu schaffen.

Beteiligungsmotive der Ausbildungsbetriebe

Der Fachkräftemangel und die in der Folge der KV-Reform verschärften Ausbildungsbestimmungen – die beiden Faktoren, welche zur Gründung von Spednet führten – sind auch zwei der Grundthemen in den Narrativen der Ausbildungsbetriebe. So berichten mehrere Betriebe, dass sie zu dieser Zeit erhebliche Schwierigkeiten gehabt hätten, offene Stellen zu besetzen. Die Erkenntnis, dass der Fachkräftemangel ganz konkret auch die Zukunftsperspektiven des eigenen Betriebs betrifft, hatte viele der Verbundbetriebe dazu motiviert, Spednet beizutreten:

> Wir waren letztes Jahr wieder auf Personalsuche und haben festgestellt, wie schwierig es eigentlich im Markt ist. Und man kann sich nicht beklagen über die Situation und selbst nichts dagegen tun. Das ist ganz klar. Und von daher engagieren wir uns da, auch wenn wir ganz klar sagen, wir tun uns selbst was Gutes, langfristig. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P1: 528)

Der Interviewpartner betont, dass man in der Speditionsbranche auf den Ausbildungsverbund angewiesen sei, um das Nachwuchsproblem zu lösen, und dass jeder Betrieb *„seinen Teil dazu beitragen muss"* (P1: 1167). Würde der Markt *„immer Unmengen an Personal produzieren, ohne dass man etwas dazu beitragen müsste"*, dann gäbe es den Lehrbetriebsverbund nicht (P1: 1167).

Ein anderer Interviewpartner erzählt, dass sein Betrieb früher selbst Lernende ausgebildet habe, von denen heute noch einige im Betrieb angestellt seien. Vor einigen Jahren habe man jedoch die Lernendenausbildung sistiert. Nun, da man für den betrieblichen Nachwuchs nicht mehr auf eigene Lernende zurückgreifen konnte, sondern auf den offenen Arbeitsmarkt angewiesen war, erkannte man, dass sich die Suche nach geeigneten Fachkräften als unerwartet schwierig gestaltete. Als der Betrieb von Spednet darauf angesprochen wurde, dem Verbund beizutreten, kam dies *„wie gerufen. Damit wir da selbst auch wieder ausbilden können und schauen, dass der eigene Nachwuchs herangezogen werden kann"* (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P3: 47).

Ein weiterer Ausbildungsbetrieb berichtet, dass er bis zur Gründung von Spednet selbst Speditionskaufleute ausgebildet habe. Im Zuge der KV-Reform war die selbstständige Ausbildung von Lernenden vom Betrieb allerdings nicht mehr zu bewältigen und er schloss sich dem Lehrbetriebsverbund an:

> [Die KV-Reform] hat zu einem sehr hohen Aufwand geführt und hat zu dem Zeitpunkt sehr viele Kleinunternehmen, wie wir das sind, einfach dazu geführt, dass man sich [aus der Lernendenausbildung] zurückgezogen hat. Weil das ist einfach nicht möglich. […] Das gesamte Ausbildungsprogramm musste neu erstellt werden, mit den üKs, mit den ALS-Einheiten und und und. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P11: 62)

Betriebliche Spezialisierung verhindert eigenständige Ausbildung

Obwohl die Speditionsbranche nicht dem industriellen Sektor, sondern dem Dienstleistungsbereich angehört, weist sie in vieler Hinsicht Merkmale des postfordistischen Produktionsmodells der *flexiblen Spezialisierung* auf. Dieses Produktionsmodell ist dadurch charakterisiert, dass die Erzeugung von Produkten bzw. Dienstleistungen auf mehrere flexibel vernetzte Klein- und Mittelbetriebe aufgeteilt ist, welche auf jeweils einen Teil der Wertschöpfungskette bzw. des Produktionsablaufs spezialisiert sind. Gemäß dem wirtschaftswissenschaftlichen Diskurs erlaubt es diese flexibel vernetzte Arbeitsorganisation, an variable Kundenbedürfnisse angepasste Produkte und Dienstleistungen in hoher Qualität, effizient und zeitnah zu erarbeiten (Ben, 2013, S. 65).

Die Speditionsbranche besteht zu einem großen Teil aus Klein- und Mittelbetrieben, welche auf spezifische Bereiche des Speditionsprozesses (u.a.

Transportmittel, Gütergruppen und/oder Regionen) spezialisiert sind und in regionalen sowie globalen Netzwerken agieren. Die Speditionsunternehmen sind *„untereinander sehr eng verknüpft"* (P3: 311), da die wenigsten Betriebe *„alles von A bis Z anbieten können"* (P3: 315). Die flexible, vernetzte und spezialisierte Struktur vieler Speditionsunternehmen wird im folgenden Zitat eines der Ausbildungsbetriebe deutlich:

> Wir sind ein typischer Vertreter aus dem Speditionslogistikbereich, mit einem Mitarbeiterbestand im Bereich von fünf bis zehn Leuten. (…) Und das ist eigentlich die Welt, wie sie sich heute in der Schweiz darstellt, in unserer Branche. Wir sind natürlich als kleine Firma spezialisiert auf gewisse Bereiche. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P11: 38)

Ein Hauptmerkmal der flexiblen Spezialisierung sind *Kooperation und Konkurrenz über die Firmengrenzen* hinweg. Häufig wird die Balance zwischen Kooperation und Konkurrenz mittels einer steuernden Organisation (u.a. Verbände und Ausbildungseinrichtungen) erreicht (Herrigel, 2013, S. 223). Im vorliegenden Fall der Speditionsbranche übernehmen der Branchenverband und der Lehrbetriebsverbund diese steuernde und stabilisierende Rolle:

> Über die Konkurrenz hinaus ist eigentlich sehr viel, wie soll ich sagen, Kollegialität in dieser Branche. Ich meine, jeder kennt jeden. (…) [Im Branchenverband] legen wir auch zusammen fest, was geben wir als Einstiegsgehalt für Leute, die ausgelernt haben. (…) Es geht nicht darum, dass man im Wettbewerb ist, sondern man [ist], ich sage mal, in einer friendly competition auf eine gewisse Art. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P1: 1139)

Die dezentrale und vernetzte Produktionsweise stellt hohe qualifikatorische Anforderungen an die Angestellten. Die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner sind sich einig, dass der Tätigkeitsbereich der Speditionskaufleute aufgrund der technologischen und organisatorischen Entwicklungen der letzten zwanzig Jahre heute sehr viel anspruchsvoller geworden sei:

> *Alle einfachen Sachen sind automatisiert oder durch klare Prozesse gesteuert. Der [Arbeitsinhalt] der Mitarbeitenden geht eigentlich immer mehr in Richtung Exception-Management, in Richtung Problemlösung. (*Vertretung Ausbildungsbetrieb; *P1: 801).*

Das Produktionsmodell der flexiblen Spezialisierung mag spezifische Wettbewerbsvorteile auf dem globalen Markt implizieren. Es stellt jedoch zugleich das in der Schweiz institutionalisierte Berufsbildungsmodell vor große Herausforderungen: Die Aufsplittung des Speditionsprozesses auf eine Vielzahl flexibel vernetzter Firmen erschwert die Ausbildung der zukünftigen Speditionskaufleute, denn das komplette Tätigkeitsspektrum des Berufsprofils wird nur noch von wenigen Großbetrieben abgedeckt. Dies hat weitreichende Konsequenzen für die Ausbildung des Branchennachwuchses:

> [Wir beteiligen uns an der Verbundausbildung], weil wir zu klein sind. In der Spedition haben wir so viele Branchen, wie Flugfracht, wie Container, wie Rheinschifffahrt, wie Übersee, wie LKW-Verkehr, Post, Bahn etc. Und wir sind ein kleiner Betrieb. (…) Wir können gar nicht alles ausbilden. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P5: 54)

> Wir sind hauptsächlich in der Rheinschifffahrt und der Lagerung tätig, und das ist eine relativ einseitige Sache. Also Luftfracht oder das Spediteurwesen generell, das lernt man bei uns nicht. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P3: 63)

Die Bildungsverordnung für den Beruf „Kauffrau/Kaufmann Internationale Speditionslogistik“ definiert, dass die Ausbildung das gesamte Tätigkeitsspektrum des Berufs abdecken muss. Dazu gehören die vier verschiedenen Verkehrsträger (Schienen- und Strassengüterverkehr, Luftfracht, Binnen- und Seeschifffahrt) sowie weitere Bereiche wie Zollwesen und Gefahrgut. Damit eine Firma die Bewilligung zur Ausbildung Lernender erhält, muss sie all diese unterschiedlichen Fachbereiche abdecken können. Wie oben beschrieben wurde, sieht die Realität der Branche jedoch so aus, dass viele, insbesondere kleine und mittelgroße Unternehmen auf wenige dieser Tätigkeitsbereiche spezialisiert sind. Da diese Betriebe nicht das gesamte Ausbildungsspektrum des Berufs ausbilden können, erhalten sie keine Bildungsbewilligung. Sie könnten Lernende zwar in den branchenneutralen Grundprofilen „Büroassistentin/Büroassistent (EBA)“ oder „Kauffrau/Kaufmann EFZ Dienstleistung und Administration“ ausbilden, was jedoch nicht den betrieblichen Erfordernissen entspricht, denn für den zukünftigen Betriebsnachwuchs werden Speditionskaufleute benötigt:

> Sie könnten ausbilden, aber nur branchenneutral, das heisst D & A. Für das hätten sie genug. (Vertretung Leitorganisation; P3: 181)

Hier bietet sich der Lehrbetriebsverbund als Lösung an. Im Verbund können Betriebe so gruppiert werden, dass sie in der Summe das gesamte Ausbildungsspektrum abdecken:

> Wenn wir nur noch Zoll und LKW anbieten können, dann gibt es ja auch andere Firmen, die haben nur Übersee, Container, deswegen ergänzt sich das. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P5: 54)

Die *Spezialisierung der Betriebe*, und damit einhergehend die Unmöglichkeit, eigenständig Speditionskaufleute auszubilden, lässt sich in den Gesprächen mit den Mitgliedsfirmen von Spednet als eines der grundlegenden Motive für die Verbundausbildung herauskristallisieren:

> Wir haben nur die [Lernenden] von [Spednet]. (…) Eben genau aus diesem Grund, weil wir halt sehr seefrachtspezifisch sind. Und um eine Spedi-Ausbildung zu machen, sollte man halt auch noch andere Verkehrsträger haben. Und wir können die anderen Sachen gar nicht ausbilden. Wir machen keine LKW- Transporte, wir machen keine Schienentransporte. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P1: 111 f.)

Entlastung der Mitarbeitenden, Einsparung von Personalkosten

Spednet bietet zwei verschiedene Ausbildungsmodelle an, eines *mit Rotation* und eines *ohne Rotation*. In den Gesprächen wird deutlich, dass sich in der Regel nur diejenigen Betriebe am Rotationsmodell beteiligen, welche das Ausbildungsspektrum nicht abdecken können (vgl. oben). Für diejenigen Betriebe,

die theoretisch selbst ausbilden könnten, war der *große Zeitaufwand der eigenständigen Lernendenausbildung* das zentrale Motiv für den Beitritt zum Lehrbetriebsverbund:

> Wenn wir selbst ausbilden, müssen wir schauen, wie es in der Schule geht, müssen Branchenausbildung machen und das alles während der Arbeitszeit. Das schaffen wir nicht mehr. Heute sind weniger Leute als früher und es wird doppelt so viel verlangt in der Arbeit. Wir haben keine Zeit mehr, selbst auszubilden. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P5: 78)

Die meisten der befragten Ausbildungsbetriebe betonen, dass sie nicht über die zeitlichen und personellen Ressourcen verfügen, welche die traditionelle Berufslehre erfordert. Ein Interviewpartner weist darauf hin, dass er, würde er selbstständig Lernende ausbilden, eine zusätzliche Arbeitskraft einstellen müsste, welche sich schwerpunktmässig mit den Lernenden befasst. Jedoch möchte er *„nicht administrativ wachsen, sondern mit Sendungen“* (P13: 211), sich also auf seinen Kernbereich konzentrieren. Durch die Beteiligung am Lehrbetriebsverbund werden die Mitarbeitenden zeitlich entlastet, ohne dass zusätzliches Personal eingestellt werden muss. Indirekt ermöglicht die Auslagerung der Berufsbildung einen Personalabbau und folglich eine Reduktion von Personalkosten:

> Vom Ausbildungsverbund wird doch sehr viel abgenommen. Das ist die Rekrutierung, die bei uns so wegfällt. Das Auswahlverfahren. Dann sind die Prozesseinheiten, die internen Schulungen, die vom Verbund gemacht werden, die ALS, all die ganzen Sachen. Gut, da ist der Lehrlingsbetreuer schon auch mit involviert, aber hat dann doch nicht den enormen Aufwand. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P3: 79).

Mit diesen beiden Argumenten, der zeitlichen Entlastung der Mitarbeitenden und dem Fokus auf den Kernbereich, beziehen sich auch die befragten Speditionsbetriebe – wie bereits die im vorherigen Kapitel vorgestellten Unternehmen des öffentlichen Verkehrs – auf klassische Motive für Outsourcing. Die Ausgangslage stellt sich in der Speditionsbranche jedoch grundsätzlich anders dar als im öffentlichen Verkehr. Bei den interviewten Mitgliedsbetrieben von Transportnet handelt es sich in allen Fällen um Großbetriebe mit mehreren Tausend Mitarbeitenden. Grundsätzlich wären diese Unternehmen groß genug, um dezidierte Ausbildungsverantwortliche zu beschäftigen, welche sich um die Konzeptualisierung und die Professionalisierung der betriebseigenen Lernendenausbildung kümmern. Die Auslagerung der Berufsbildung war entsprechend eine Folge der grundsätzlichen *strategischen* Entscheidung, die Lernendenausbildung nicht zu einem Fokus des Unternehmens zu machen.

Im Gegensatz dazu handelt es sich bei der Mehrzahl der befragten Speditionsunternehmen um Kleinbetriebe, welche in der Regel nur einzelne bis einige wenige Lernende ausbilden. Es ist offensichtlich, dass es für diese Betriebe aus wirtschaftlichen Gründen nicht sinnvoll ist, Personal einzustellen, das sich aus-

schließlich um die Ausbildung der Lernenden kümmert. In diesen Kleinbetrieben werden die Lernenden sozusagen „nebenbei" ausgebildet, die Betreuung und die Ausbildung der Lernenden gehen im hektischen Arbeitsalltag oft unter. Die Lernendenausbildung ist kaum formalisiert und es bestehen in der Regel keine institutionalisierten Angebote zur Unterstützung der Berufsbildenden:

> Und dann ist man klein und da ist man dauernd wieder mit dem Nächsten beschäftigt. Weil wir haben natürlich keine Lehrlingsbetreuungs-Verantwortlichen. Kleinbetriebe haben das nicht wie mittelständische oder dann die ganz großen, [Name eines großen Speditionsbetriebs] und so. Die haben Personalabteilungen, da stehen die Leute bereit für die Auszubildenden. Das ist eine Armada von Leuten, die da stehen und alles organisieren und machen. Bei den Kleinbetrieben ist das alles noch nebenher. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P11: 118)

Da diese Betriebe aufgrund ihrer geringen Größe nicht über Personal verfügen, das speziell für die Ausbildung Lernender eingesetzt werden könnte, sind sie mit den Ansprüchen, welche die Ausbildung Lernender heutzutage an sie stellt, tendenziell überfordert:

> Wir hatten auch schon einen Lehrling, der diese Leistungsziele, so einen dicken Ordner, durcharbeiten musste, zwei Stück davon. Hunderte von verschiedenen Aufgaben. (…) Wir würgten einen so durch diese Lehre. Und das war viel zu viel des Guten. Und den Nächsten machten wir dann nicht mehr so. Dann sahen wir schon den Grund, da beizutreten. Denn ich war eigentlich immer ein Verfechter davon, dass man ausbilden sollte, wenn es möglich ist. Aber eben, die Zeiten ändern sich. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P9: 191 f.)

Für Kleinbetriebe, die jeweils nur eine Lernende oder einen Lernenden haben, stellt sich die Balance von Aufwand und Ertrag der eigenständigen Ausbildung grundsätzlich anders dar als für Großbetriebe. Entsprechend ist die Auslagerung der Ausbildung bei diesen Betrieben eher eine *pragmatische* Entscheidung, um dieses Missverhältnis zwischen Kosten und Nutzen zu korrigieren.

Erhöhung der Ausbildungsqualität

Einige Ausbildungsbetriebe weisen zudem darauf hin, dass die Verbundausbildung gerade für Kleinbetriebe eine bessere Betreuungs- und Ausbildungsqualität ermöglicht. Sie beziehen sich hierbei auf die bereits oben angesprochene Argumentation, dass es sich für Kleinbetriebe aus wirtschaftlichen Gründen nicht lohne, spezialisierte Ausbildungsverantwortliche zu beschäftigen. Der Mangel an Ressourcen und Expertise führe notwendigerweise zu einer „unprofessionellen" Lernendenausbildung:

> Also wenn man eine Betriebsgröße hat, in der man keine dezidierten Leute für die Lehrlingsausbildung abstellen kann, ist man zwingend, meiner Meinung nach, wenn man es professionell machen möchte, auf einen Ausbildungsverbund angewiesen. Anders geht es nicht. Außer man macht es halbpatzig. Damit ist ja niemandem gedient. Weder dem Lernenden, noch der Branche, noch sich selbst. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P9: 63)

Durch die Auslagerung erhält der Betrieb Zugang zu Expertenwissen, welches die eigenen Mitarbeitenden nicht haben. *„Also für mich ist es in erster Linie der Zeitfaktor und das Know-how, das wir vom Ausbildungsverbund bekommen"* (P13: 199). Für den Betrieb selbst lohnt sich der große Zeitaufwand nicht, den es braucht, um sich substanzielles Wissen bezüglich der Bildungsverordnung, der Leistungsziele, überbetrieblicher Kurse etc. zu erarbeiten. Die höhere Qualität der Verbundausbildung im Vergleich zur traditionellen Lehre im Einzelbetrieb hängt folglich auch mit dem bereits angesprochenen Missverhältnis zwischen (Zeit-)Aufwand und Ertrag zusammen, welches die selbstständige Lernendenausbildung in Kleinbetrieben impliziert. Denn, so hält ein Interviewpartner fest, eine *gute* Ausbildung koste Zeit, die er nicht habe:

> [Spednet] macht einen professionellen Job und unterstützt die Lernenden auch noch, hilft gerade auch bei schulischen Problemen. Und das war dann auch mit ein Grund, weshalb wir gesagt haben, nein, wenn wir Lernende ausbilden, wollen wir das professionell machen. Wir haben leider zu wenig Zeit dafür. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P13: 163)

Zusammenfassende Analyse

Während die Gründung von Transportnet par excellence auf der Implementierung des Leitbilds des schlanken Unternehmens beruht, ist die Entstehung von Spednet nicht das unmittelbare Resultat der Orientierung an postfordistischen Managementdiskursen. Die beiden Verbünde haben, auch wenn beide privatwirtschaftlich initiiert wurden, sehr unterschiedliche Entstehungskontexte und -motive. Spednet wurde nicht von einem Management ins Leben gerufen, welches das Unternehmen modernisieren wollte, sondern von einem Branchenverband, welcher sich gezwungen sah, ein durch die „postfordistische" Organisationsstruktur der Branche (mit)verursachtes Problem anzugehen: den auf der zu geringen Ausbildungstätigkeit der Speditionsbetriebe beruhenden Fachkräftemangel.

Das typische Schweizer Speditionsunternehmen ist klein, spezialisiert und vernetzt. Aufgrund der betrieblichen Spezialisierung sind viele Betriebe nicht in der Lage, das gesamte Tätigkeitsprofil des Berufs Speditionskaufmann/Speditionskauffrau abzudecken. Die geringe Größe der meisten Speditionsunternehmen bedeutet, dass eine eigenständige Lernendenausbildung verhältnismäßig sehr viel mehr Zeit erfordert. Denn selbst wenn nur eine Lernende oder ein Lernender ausgebildet wird, müssen sich die Ausbildenden dennoch das gesamte Wissen bezüglich der Bildungsverordnung, der Leistungsziele etc. aneignen. Zudem fehlen in Kleinbetrieben institutionalisierte Abläufe und dezidierte Ansprechpersonen, welche die Ausbildenden entlasten könnten. Unter den Bedingungen des globalen Wettbewerbs und der weltweiten Vernetzung ist der Arbeitsalltag in der Spedition dynamisch und kaum planbar.

Vor diesem Hintergrund sind viele Speditionsbetriebe nicht mehr in der Lage, eigenständig Lernende auszubilden. Selbst wenn sie das Berufsprofil abdecken könnten, fehlt den Mitarbeitenden die erforderliche Zeit, um Lernende professionell zu begleiten. Die Lernendenausbildung als Dienstleistung einzukaufen, wird als *kostengünstigere* und strategisch sinnvollere Option gesehen, als zusätzliches Personal einzustellen und selbst auszubilden. Legitimiert wird dieser Buy-Entscheid durch die übliche Rationalität, die hinter Outsourcing-Prozessen steht: Für den Betriebe ist es *effizienter*, wenn sich die Angestellten auf ihren Kernbereich, d.h. die Spedition, konzentrieren können, und die Ausbildung ist *professioneller*, weil sie von *Expertinnen und Experten* organisiert wird (*Kompromiss zwischen Industrie, Markt und Netzwerk*).

5.1.3 Ruralnet

Im Gegensatz zu den beiden bisher vorgestellten Verbünden *Transportnet* und *Spednet* wurde *Ruralnet* – wie auch der im nächsten Kapitel vorgestellte Verbund *Integranet* – mit dem Ziel der Schaffung zusätzlicher Lehrstellen von staatlicher Seite her initiiert. Wie viele der staatlich initiierten Lehrbetriebsverbünde geht Ruralnet auf den Lehrstellenbeschluss 1 aus dem Jahr 1997 zurück (vgl. Kapitel 2.2). Ruralnet entstand im Rahmen der Umsetzung des Lehrstellenbeschlusses auf kantonaler Ebene. Initiiert wurde der Verbund vom kantonalen Berufsbildungsamt, welches in einem regionalen Industrie- und Handelsverein sowie in mehreren Ausbildungsbetrieben lokale Gründungspartner für den Verbund fand. Ruralnet erhielt eine Anschubfinanzierung aus staatlichen Mitteln, ist heute jedoch abgesehen von periodischen zweckgebundenen Zuschüssen selbsttragend. Der Verbund begann in den späten 1990er-Jahren mit einigen wenigen Lehrstellen; zum Zeitpunkt der Datenerhebung wurden rund fünfzig Lernende in zwanzig Mitgliedsfirmen ausgebildet. Die meisten der Mitgliedsfirmen sind Kleinbetriebe oder kleine Niederlassungen von national bzw. international agierenden Unternehmen.

Ein typisches Merkmal von staatlich initiierten Verbünden ist ihre Berufs- und Branchenheterogenität. Dies trifft auch auf Ruralnet zu, wobei jedoch ein Großteil der Ausbildungsbetriebe in der Maschinen-, Elektro- und Metallindustrie tätig ist. Der Verbund bildet schwerpunktmässig Kaufleute sowie Poly- und Produktionsmechaniker aus. Bei diesen Ausbildungsberufen handelt es sich um typische Verbundberufe (BBT, 2008, S. 18).

Gründungskontext: Lehrstellenförderung als Teil der Regionalpolitik

Ruralnet ist in einer *wirtschaftlichen Randregion* verortet. Der ländliche Raum ist vom Strukturwandel des Arbeitsmarkts seit den 1990er-Jahren in besonde-

rem Ausmaß betroffen (Schuler, Perlik & Pasche, 2004, S. 43). Die neuen Produktionsformen und Unternehmensstrukturen sowie der internationale Wettbewerb haben dazu geführt, dass wirtschaftliche Randregionen zunehmend an Standortattraktivität eingebüßt haben. Die dezentrale, vernetzte Produktion mit ihren vielfältigen Kundenbeziehungen und Güterströmen erfordert zum einen eine gute Erreichbarkeit. Zum anderen implizieren der Fokus auf Innovation und die Spezialisierung einen wachsenden Bedarf an hoch qualifizierten Fachkräften, welche vorwiegend in den dicht besiedelten urbanen Zentren zu finden sind (ebd.). In der Folge ist der ländliche Raum von Arbeitsplatzabbau, Abwanderung und Überalterung betroffen (Bundesamt für Raumentwicklung, 2014, S. 31 f.). Insbesondere hochqualifizierte Arbeitskräfte ziehen in die urbanen Zentren, wo sich bessere Arbeits- und Karriereperspektiven bieten. Dies wiederum erschwert lokal ansässigen Firmen, ihren Bedarf an qualifizierten Fachkräften zu decken, was die Standortattraktivität dieser Gebiete weiter senkt. Die politische Strategie zur Aufwertung der Wettbewerbsfähigkeit ländlicher Regionen zielt u.a. darauf ab, das „Humankapital" dieser Regionen besser zu qualifizieren und dort zu halten (Bundesamt für Raumentwicklung, 2014, S. 36).

Ruralnet wurde als Reaktion auf diese Herausforderungen, die das postfordistische Produktionsregime an den ländlichen Raum stellt, initiiert. Analog zu den weiter oben bereits beschriebenen Entwicklungen war auch das Einzugsgebiet von Ruralnet in den späten 1990er-Jahren vom Abbau von Arbeitsplätzen, von der Schließung von Produktionseinrichtungen und von Abwanderung betroffen. Den verbliebenen Firmen fiel es zunehmend schwer, ihren Bedarf an qualifizierten Fachkräften zu decken, und für die lokale Jugend fehlten Ausbildungsplätze. Diese Problematiken wollten die Initianten von Ruralnet mit der Gründung des Lehrbetriebsverbunds angehen:

> Fachkräftemangel, das war das Zentrale. Und auch für unsere Region. Das war damals auch Thema, wie entwickelt sich [die Region]? [Die Region] wird ja eher ein bisschen vernachlässigt, also Arbeitsplätze sind weggefallen. Und das war dort eben schon Thema: Der Nachwuchs. Und für die Region, für die Firmen in der Region. Dass der Nachwuchs in der Region ausgebildet wird. (…) Wenn sie außerhalb der Region ausgebildet werden, dann kommen die Jugendlichen nicht mehr zurück. (Vertretung Leitorganisation; P11: 542)

Das erklärte Ziel von Ruralnet ist es, durch die Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze in der Region zu verhindern, dass Jugendliche für ihre Berufsausbildung in den urbanen Raum abwandern und danach nicht mehr zurückkehren. Auf diese Weise möchte der Lehrbetriebsverbund die Region mit qualifizierten Fachkräften versorgen und so dazu beitragen, dass die ansässigen Unternehmen ihren Bedarf an Betriebsnachwuchs decken können. Der Fokus von Ruralnet richtet sich dementsprechend auf die Sicherung der wirtschaftlichen Zukunft dieser durch das postfordistische Produktionsmodell benachteiligten

Randregion, und zwar indem es lokale Ausbildungsmöglichkeiten für die ansässige Bevölkerung schafft.[15]

Beteiligungsmotive der beteiligten Ausbildungsfirmen

Trotz der Berufs- und Branchenheterogenität von Ruralnet sind die Motive der Mitgliedsfirmen für die Beteiligung an der Verbundausbildung überraschend einheitlich. Bei den Mitgliedsfirmen, die Lernende in technischen Berufen ausbilden, ist es die *Basisausbildung* in der verbundeigenen Lehrwerkstatt, die den Ausschlag für den Verbund gibt; im kaufmännischen Bereich ist es das *Fehlen spezifischer Bausteine des Berufsprofils* wie z.B. Buchhaltung oder Personalwesen. Bei vielen der befragten Ausbildungsbetriebe kommt als zweiter wichtiger Faktor dazu, dass den Mitarbeitenden die *Zeit* und die *Erfahrung* fehlen, um eigenständig eine Lernende oder einen Lernenden auszubilden.

Zugang zu Infrastruktur und Expertise

Die Lernenden der technischen Berufe absolvieren zu Beginn ihrer Berufslehre eine rund sechs- bis zwölfmonatige Basisausbildung in der verbundeigenen Lehrwerkstatt, in welcher die praktischen und theoretischen Grundlagen des Berufs vermittelt werden. Für diejenigen Mitgliedsfirmen von Ruralnet, welche in technischen Berufen ausbilden, wird die Basisausbildung als wichtiges Motiv genannt, aufgrund dessen sie Ruralnet beigetreten sind. Wie bereits im Zusammenhang mit den Verbundfirmen von Transportnet thematisiert, bestehen bindende Vorgaben bezüglich der Maschinen, an denen Lernende technischer Berufe ausgebildet werden. Dadurch wird sichergestellt, dass die ausgelernten Berufsleute die für die Ausübung ihres Berufs relevanten Fähigkeiten beherrschen und somit betrieblich mobil sind. Für kleine und/oder hoch spezialisierte Betriebe bedeutet dies unter Umständen, dass sie für die Ausbildung Lernender teure Maschinen beschaffen müssen, die sie für die betriebseigene Produktion nicht benötigen. Für diese Betriebe ist es *kostengünstiger*, die Basisausbildung auszulagern:

> Die Kapazität haben wir nicht, die Strukturen haben wir nicht, [um Lernende selbst auszubilden]. Das wären auch massive Investitionen, wenn wir in diese Richtung gehen möchten. Weil wir müssten diverse Anlagen, Maschinen anschaffen. Wir müssten zusätzliche Räumlichkeiten bereitstellen. Also es würde von dem her nicht funktionieren. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P19: 293 f.)

Neben dem Zugang zur technischen Infrastruktur und den Räumlichkeiten des Verbunds ist auch die *fachliche Kompetenz* der Berufsbildnerinnen und Berufsbildner in der Lehrwerkstatt zentral. Einer der interviewten Betriebe gibt

15 Diese Zielsetzung zeigt sich nicht nur in der Analyse der Interviews, sondern wird auch explizit auf der Homepage von Ruralnet aufgeführt.

an, dass ihm Expertise und Erfahrung fehlen würden, um die Lernenden während der Basisausbildung fachlich kompetent zu betreuen:

> Ein zentraler Punkt [für die Beteiligung am Verbund] war auch noch die Grundausbildung der Polymechaniker. (…) Da müsst ihr das ja praktisch in einer Werkstatt machen mit einem vollamtlichen Lehrmeister, der ihnen wirklich am Anfang praktisch jede Minute danebensteht und schaut, wie das geht, und erklärt. Und wir haben den Maschinenpark dafür nicht (…) und wir hatten schlichtweg niemanden, der sich nur für die Lehrlinge einsetzen konnte. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P15: 169 f.)

Es wäre zwar prinzipiell möglich, einen Polymechaniker, welcher diese Aufgabe übernehmen würde, vollamtlich als Lehrmeister einzustellen, jedoch hat sich der Betrieb aus strategischen Gründen und Kosten-Nutzen-Abwägungen gegen diese Option entschieden.

Die Basisausbildung ist allerdings für keinen der befragten Betriebe der alleinige Grund, sich an der Verbundausbildung zu beteiligen. Denn Ruralnet bietet neben der Verbundausbildung auch die Option, *nur* die Basisausbildung „einzukaufen“. Betriebe können also ihre eigenen Lernenden rekrutieren und selektionieren, diese für die Basisausbildung in die Lehrwerkstatt des Verbunds schicken und sie danach selbst ausbilden.

Entlastung der Mitarbeitenden und Delegation von Verantwortung

Das zweite wichtige Motiv für die Verbundausbildung, das vor allem von den kleinen Mitgliedsbetrieben von Ruralnet genannt wird, ist die Entlastung der Mitarbeitenden:

> Wir haben keinen administrativen Aufwand. Mich als Berufsbildner entlastet das natürlich enorm. Weil ich mache das nebenamtlich. Und wenn wir jetzt die ganze Administration (…) auch machen müssten, irgendwann braucht es wieder einen Mann mehr. Weil irgendwann kann man das nicht mehr bewältigen, wenn man es im Nebenamt macht. Wenn man das vollzeitlich macht, ist das sicher machbar. Aber sonst wird es aber ein Problem. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P19: 113)

Wie im vorherigen Kapitel bereits von den Speditionsunternehmen thematisiert, haben Mitarbeitende in Kleinbetrieben oftmals keine Kapazitäten, um sich neben ihren sonstigen Aufgaben auch noch um die Ausbildung der Lernenden zu kümmern. Jedoch fehlen in der Regel die Ressourcen, um jemanden vollamtlich für die Berufsbildung einzustellen:

> [Wenn wir den Lernenden selbst anstellen], dann müssen wir auch den ja betreuen. Wir müssen das alles machen, oder. Und dann hatten wir ein wenig Angst: *K*önnen wir das? Können wir das in dem Umfang, in welchem der Lehrling die Betreuung braucht? Weil ich kann es nicht, ich habe die Zeit nicht. [In der Werkstatt] haben wir niemanden, der eine solche Ausbildung hat. (…) Und dann hat man entschieden, dass wir [über Ruralnet] mal beginnen. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P19: 101)

Im Unterschied zu den Speditionsunternehmen wird von den Mitgliedsfirmen von Ruralnet neben dem zeitlichen Aspekt auch die Frage der *Verantwortung* ins Zentrum des Gesprächs gestellt. Die Verbundausbildung impliziert nicht nur eine zeitliche Entlastung, sondern den Betrieben wird vor allem auch die Verantwortung für die Betreuung und die Ausbildung der Lernenden abgenommen. Dies ist insbesondere für Betriebe, welche zum ersten Mal ausbilden, eine große Entlastung:

> Es kam uns auch gerade recht, dass wir nicht alles selbst machen mussten. Weil bei uns hatte auch noch niemand richtig Erfahrung, hat noch nie mit Lehrlingen zusammen gearbeitet damals. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P15: 62)

Für viele der befragten Betriebe war eine eigene Lernende oder ein eigener Lernender eine zu große Verantwortung, da sie keinerlei Erfahrung bezüglich der Lernendenausbildung hatten. Sie trauten sich nicht zu, die komplexen Ausbildungsanforderungen allein zu bewältigen. Die Unterstützung und die Begleitung durch den Lehrbetriebsverbund waren deshalb die Voraussetzung dafür, dass sie sich überhaupt dazu entschieden, mit der Ausbildung Lernender anzufangen:

> Und einfach am Anfang haben wir uns vor dieser alleinigen Verantwortung, alleine einen Lehrling auszubilden, etwas gefürchtet. Also mit dem ganzen Papierkrieg. (…) Und das hat uns einfach ein bisschen Angst gemacht. Und wir haben uns gesagt ja, wenn wir das mit jemand zusammen machen können, immer so Jahr für Jahr, dann trauen wir uns das zu. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P25: 46)

Mittlerweile könnten viele dieser Ausbildungsbetriebe selbst ausbilden. Jedoch hat sich die Verbundausbildung für sie bewährt – für die einen, weil sie den großen administrativen Aufwand der Lernendenausbildung nicht auf sich nehmen wollen, für die anderen, weil sie die Unverbindlichkeit des Ausbildungsarrangements schätzen. Der Betrieb *„mietet"* die Lernenden und bezahlt dafür monatlich einen bestimmten Betrag (P19: 113). Sollte es zu Problemen kommen, so ist der ‚Anbieter' dafür zuständig, diese zu lösen. Die diesem Argument zugrunde liegende Handlungslogik verdeutlicht eine Rückweisung der häuslichen Rechtfertigungsordnung (*Verantwortung*) aus der Perspektive der Marktwelt:

> Wenn wir [selbst] einen Lehrling haben, ist der von Anfang, also ich sage jetzt, gehört der uns, oder. Das heißt, wir haben die volle Verantwortung für ihn. Das heißt, wenn er zu uns kommt, mit allen schulischen Problemen, welche die Lehrlinge heute zum Teil haben, also die hätten dann auch auf uns gelastet. (…) Und bei [Ruralnet] ist das ein wenig so, dass die, die sind voll verantwortlich bis zum Schluss. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P19: 115)

Das Verhältnis zwischen Ausbildungsbetrieb und den Lernenden ist im Vergleich zum traditionellen Lehrverhältnis weniger fürsorglich und wird stärker über Marktmechanismen gesteuert. In dieser Diskurslogik hat die oder der Lernende den Charakter eines *Produkts*, welches vom Ausbildungsbetrieb, dem

Kunden, *„bestellt“*[16] und unverbindlich genutzt wird. Der Ausbildungsbetrieb bezahlt die Leitorganisation für dieses Nutzungsrecht und nach Ablauf der festgelegten Bezugsdauer wird die Lernende oder der Lernende wieder zurückgeben. Sollten die Lernenden den an sie gestellten Erwartungen nicht entsprechen, wird die Leitorganisation in die Pflicht genommen. Im Falle von allzu großen Problemen können die Lernenden auch vor Ablauf der Vertragsdauer „retourniert“ werden. Dieses an Marktprinzipien ausgerichtete Verhältnis zwischen Ausbildungsbetrieb und Lernender bzw. Lernendem, Kunde und Dienstleister steht in offensichtlichem Gegensatz zum traditionellen Verhältnis zwischen Lehrmeister und Lehrling.

Die zünftischen Wurzeln der Berufslehre prägen das Bild des Lehrmeister-Lehrling-Verhältnisses bis heute (Wettstein & Gonon, 2009, S. 68 f.). Die idealtypische Meister-Lehrlings-Beziehung orientiert sich am häuslichen Orientierungsmaßstab, an den Prinzipien von Fürsorge und Loyalität, Autorität und Unterordnung. Der Lehrmeister nimmt sich des Lehrlings an und formt ihn nach seinen Vorstellungen; im Gegenzug erwartet er Respekt und Gehorsam (vgl. Rosensträter, 1964). Dieses Bild eines fürsorglich-paternalistischen Verhältnisses zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer ist mit den Maximen moderner Personalführung nur schwer vereinbar. Insbesondere junge Betriebe, die keine vorgängige Erfahrung in der Ausbildung Lernender haben, scheinen durch diese tradierte Vorstellung der Ausbildungsbeziehung abgeschreckt zu werden. Die darin implizite Erwartung von Verantwortung und Verbindlichkeit steht im Gegensatz zu den postfordistischen Idealen von Kurzfristigkeit und Flexibilität, Eigenverantwortung und Selbstunternehmertum (*Markt- und Netzwerkkonvention*).

Im Gegensatz zum idealtypischen traditionellen Lehrverhältnis ist die Beziehung zwischen Ausbildungsbetrieb und Lernenden im Lehrbetriebsverbund durchaus kompatibel mit dem „neuen psychologischen Vertrag“ moderner Arbeitsverhältnisse (Minssen, 2012, S. 132). Der Verbund gibt dem Ausbildungsbetrieb die Möglichkeit, die Beziehung zu den Lernenden als funktionale, kurzfristige und unverbindliche Beschäftigungsbeziehung zu rahmen. Arbeitgeber, welche sich am Leitbild postfordistischer Personal- und Unternehmensführung orientieren, können sich mit dem distanzierten, über Marktprinzipien gesteuerten Ausbildungsverhältnis im Verbund tendenziell besser identifizieren als mit dem traditionellen Bild des Lehrmeisters.

Auslagerung von Tätigkeitsbereichen verhindert eigenständige Ausbildung

Ein weiteres wichtiges Motiv für die Verbundausbildung ist das eingeschränkte Tätigkeitsspektrum vieler Betriebe, welches eine eigenständige Ausbildung verhindert. Bereits im vorherigen Kapitel wurde beschrieben, dass

16 Der Formulierung, dass Lernende „bestellt“ werden, wird von diversen Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern verwendet (u.a. P54: 467; P64: 40).

viele Mitgliedsbetriebe von Spednet das Berufsprofil der Speditionskauffrau/des Speditionskaufmanns aufgrund der hoch spezialisierten Organisationsweise der Speditionsbranche nicht abdecken können.

Ruralnet richtet den Fokus auf eine ähnlich gelagerte Problematik: *„Beim KV ist es so, dass jeder Betrieb etwas hat, das ihm fehlt“* (Vertretung Leitorganisation; P17: 1139). Keiner der befragten Ausbildungsbetriebe, die den Beruf „Kauffrau/Kaufmann EFZ Dienstleistung und Administration“ ausbilden, könnte eigenständig ausbilden, da nicht das gesamte Berufsprofil abgedeckt wird. Zur Ausbildung von Lernenden sind sie deshalb auf die Verbundlösung angewiesen:

> Bei uns ist es eigentlich so, dass wir sehr klein sind, (…) und deshalb können wir nicht drei Jahre ausbilden. Weil wir nicht alles abdecken können, was gefordert ist. Deshalb sind wir auf diese Art gestoßen. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P27: 36)

Bei den meisten Betrieben liegt dies daran, dass gewisse Tätigkeitsbereiche, welche zum kaufmännischen Berufsprofil gehören, ausgelagert wurden. Insbesondere die Buchhaltung, aber beispielsweise auch das Personalwesen sind Bereiche, die viele Betriebe nicht mehr selbst bearbeiten, sondern externen Anbietern übergeben:

> Wir können bei Weitem nicht alles abdecken (…) Zum Beispiel unsere Buchhaltung wird extern gemacht (…). Personalwesen wird extern gemacht. Also dort können wir gerade die Basis vermitteln, aber nicht in die Tiefe gehen. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P17: 56)

> Im kaufmännischen Bereich ist es so, dass wir dadurch, dass wir sehr viel outgesourct haben, also eigentlich landesweit, haben wir eigentlich keine Buchhaltung mehr hier. Die ist bei uns in Rumänien. Ein gewisser Teil in England. Und aus dem Grund ist es, vom kaufmännischen Bereich her können wir keine Buchhaltung anbieten. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P21: 54)

Parallel zu dieser Entwicklung sind Unternehmen entstanden, welche sich ausschließlich auf die Erbringung solcher spezialisierten Dienstleistungen wie beispielsweise das Rechnungswesen fokussieren (und entsprechend nur diesen Teil des Berufsprofils abdecken können). Während sich die kaufmännischen Tätigkeitsbereiche auf dem Arbeitsmarkt zunehmend ausdifferenzieren und dezentral ausgeführt werden, wird der *Beruf* der Kauffrau/des Kaufmanns immer noch ganzheitlich gefasst.[17] Diese Diskrepanz zwischen dem ganzheitlichen Berufsprofil und der dezentralen Arbeitsorganisation hat zur Folge, dass viele Betriebe die Vorgaben für eine Bildungsbewilligung nicht (mehr) erfüllen – eine große Herausforderung für das System der dualen Berufsbildung. Der Lehrbetriebsverbund ist eine Antwort auf dieses Problem: Im Verbund

17 Dies verdeutlicht beispielsweise der Bildungsplan, in welchem die genannten Tätigkeitsbereiche als individuelle Leistungsziele aufgeführt sind. Quelle: *Bildungsplan Kauffrau/Kaufmann EFZ vom 26. September 2011 für die betrieblich organisierte Grundbildung* (www.okgt.ch/documents/Bildungsplan_final.pdf; 01.08.2016).

können Betriebe so gruppiert werden, dass sie in der Summe das gesamte Tätigkeitsspektrum abdecken.

Flexibilität der Ausbildungsmöglichkeiten

Einige Ausbildungsbetriebe entscheiden sich für die Verbundausbildung, weil diese eine *größere Flexibilität* bezüglich der Ausbildung ermöglicht. Die Erhöhung von Flexibilität ist ein Schwerpunkt der neuen Unternehmensstrategien (vgl. Kapitel 3). Fixkosten wie zum Beispiel Personalkosten werden so weit wie möglich durch variable Kosten ersetzt, projektbezogene Kooperation tritt an die Stelle von langfristigen Verbindlichkeiten. Diese Strategie der *externen Flexibilisierung* erlaubt Unternehmen eine schnellere Reaktion auf veränderte Rahmenbedingungen wie Absatzschwankungen, veränderte Nachfrage u.Ä. Auf diese Weise wird die Last der Marktunsicherheiten auf Arbeitnehmende und Zulieferer abgewälzt (Boltanski & Chiapello, 2006, S. 110; Hohendanner & Bellmann, 2006).

Ruralnet geht sehr weit auf „Kundenwünsche" ein, um sie zur Beteiligung an der Berufsbildung zu bewegen (P13: 82). Während die traditionelle Lehre in der Regel eine drei- bis vierjährige Verpflichtung impliziert, müssen sich Betriebe bei Ruralnet (wie auch bei Spednet) lediglich für *ein* Ausbildungsjahr verpflichten. Auch können Lernende nach aktuellem Bedarf relativ kurzfristig „bestellt" werden. In schwieriger Wirtschaftslage wird den Betrieben zudem zugestanden, Lehrplätze ohne lange Vorankündigung zu sistieren:

> Dass man ein flexibles Angebot hat für die Ausbildungsbetriebe, die vielleicht in Schwierigkeiten kommen. Dass man flexibel reagieren kann. Dass man sagt, „Ihr könnt pausieren. Ihr könnt dann wieder kommen, wenn die Aufträge stimmen". (Vertretung Leitorganisation; P11: 197)

Auch bezüglich der *Einsatzdauer* der Lernenden wird den Verbundbetrieben eine große Wahlfreiheit gewährt, solange die Lernziele des Ausbildungsberufs abgedeckt werden. Die Einsätze dauern von wenigen Monaten bis hin zur gesamten Ausbildung. *„Das ist natürlich unser Konzept"*, hält eine Vertreterin der Leitorganisation fest (P17: 1127). Ruralnet besteht nicht darauf, dass sich Betriebe am Rotationssystem beteiligen. Von den befragten Betrieben beteiligen sich (mit einer Ausnahme) nur diejenigen an der Rotation, welche das Berufsprofil nicht allein abdecken können.

Neben der Einsatzdauer können Ausbildungsbetriebe oft auch das *Lehrjahr* bestimmen, was in den Interviews mit der Leitorganisation bestätigt wird (z.B. P11: 274; P13: 146). Diese große Flexibilität ist eine bewusste Strategie von Ruralnet, um möglichst viele Unternehmen zur Berufsbildung – und entsprechend zur Ausbildung von zukünftigen Fachkräften – zu motivieren:

> Dass man [den Ausbildungsbetrieben] entgegenkommt, aufgrund von der Auftragssituation, aufgrund von den Betriebsstrukturen. Sagen wir, das zweite Ausbildungsjahr ist für den Betrieb gut. Gut, man kann nicht immer darauf eingehen, weil es dann in der Rotation auch stimmen muss. (Vertretung Leitorganisation; P11: 274)

Einer der befragten Ausbildungsbetriebe gibt beispielsweise an, dass er Polymechanik-Lernende jeweils für zwei Jahre beziehe, und zwar für das dritte und das vierte Lehrjahr. Dies wird mit dem komplexen Tätigkeitsbereich begründet, welcher Erst- und Zweitlehrjahrlernende überfordern würde. Ein anderer Betrieb nimmt Lernende direkt im Anschluss an die Basisausbildung zunächst für ein Jahr und wenn sie sich bewähren, behält er sie für die gesamte Lehrzeit. So können Lernende quasi „getestet" werden und der Betrieb behält nur diejenigen, in die es sich zu investieren lohnt:

> Der [Lernende] wird uns ja praktisch zugewiesen. Da haben wir keinen Einfluss darauf, wen wir bekommen. Wenn wir nachher sehen, […] doch, das ist jetzt einer, der ist jetzt wirklich gut, dann fragen wir in der Regel an, ob wir den gerade bis hintenraus [bis zum Ende der Lehre] durchziehen können. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P15: 556 f.)

Die befragten Ausbildungsbetriebe sind in der Lage, mit der Leitorganisation Arrangements auszuhandeln, welche auf ihre Flexibilitätsansprüche sowie auf ihre spezifischen betrieblichen Bedürfnisse abgestimmt sind. Die Leitorganisation auf der anderen Seite ist vor die komplexe Aufgabe gestellt, die unterschiedlichen betrieblichen Ansprüche so miteinander zu koordinieren, dass den Lernenden trotz der flexiblen Arrangements eine komplette Berufslehre garantiert werden kann.

Zusammenfassende Analyse

Das postfordistische Produktionsmodell begünstigt urbane Regionen, da es auf schnelle Verkehrswege und ein großes Angebot an qualifizierten Fachkräften angewiesen ist. Ruralnet ist in einer ländlichen Region beheimatet, die vom Abbau von Arbeitsplätzen, von der Schließung von Industriestandorten und von Bevölkerungsabwanderung betroffen ist. Mangels Ausbildungsplätzen ziehen viele junge Erwachsene in die benachbarten Städte; den ansässigen Unternehmen wiederum fehlen Nachwuchskräfte. Ruralnet zielt darauf ab, Ausbildungsplätze in der Region zu schaffen, um die wirtschaftliche Zukunft dieser Randregion zu sichern.

Aus der Sicht der Betriebe schafft die Verbundausbildung ein unverbindliches und durch Marktprinzipien gesteuertes Arrangement zwischen Ausbildungsbetrieb und Lernenden. Der Verbund ermöglicht eine flexiblere und auf die spezifische betriebliche Situation zugeschnittene Beteiligung an der Lernendenausbildung. Zudem impliziert die Verbundausbildung eine zeitliche Entlastung der Mitarbeitenden und somit indirekt eine Einsparung von Personalkosten. Im technischen Bereich erlaubt die verbundeigene Lehrwerkstätte Zugang zu teurer Infrastruktur und zu Räumlichkeiten. Im kaufmännischen Bereich wiederum verhindert die dezentrale Organisationsweise vieler Betriebe, insbesondere die Auslagerung von Tätigkeitsbereichen wie der Buchhaltung, eine eigenständige Ausbildung.

5.1.4 Integranet

Integranet, der zweite staatlich initiierte Lehrbetriebsverbund des Samples, wurde in den späten 1990er-Jahren vom Berufsberatungs- und Lehrstellenvermittlungszentrum einer Schweizer Großstadt gegründet. Hintergrund war die Lehrstellenkrise der 1990er-Jahre, welche in dieser Stadt besonders gravierend ausfiel. Die Mitarbeitenden das Berufsberatungs- und Lehrstellenvermittlungszentrums erlebten die Nöte der Schulabgängerinnen und Schulabgänger aus erster Hand und entschlossen sich zu handeln. Mit vier interessierten Betrieben gründeten sie den Lehrbetriebsverbund Integranet. Wie auch Ruralnet erhielt Integranet eine staatliche Anschubfinanzierung aus den Geldern des Lehrstellenbeschlusses. Im ersten Jahr seines Bestehens bildete Integranet vier KV-Lernende aus. In den Folgejahren wurde die Anzahl der Lernenden und der Mitgliedsfirmen kontinuierlich erhöht und das berufliche Angebot ausgeweitet. Mittlerweile bildet Integranet über zweihundert Lernende in diversen Ausbildungsberufen aus und umfasst rund hundertfünfzig Mitgliedsfirmen, vorwiegend Klein- und Kleinstbetriebe.

Gründungsmotiv: Integration sozial benachteiligter Jugendlicher

Von den vier untersuchten Lehrbetriebsverbünden weist Integranet die stärkste *staatsbürgerliche Ausrichtung* auf. Die Situation auf dem Lehrstellenmarkt hat sich heute zwar wieder entspannt, dennoch ist es insbesondere für schulschwache Jugendliche sowie Migrantinnen und Migranten immer noch äußerst anspruchsvoll, eine passende Lehrstelle zu finden. Integranet konzentriert sich darauf, diesen sozial benachteiligten Jugendlichen zu einer Berufsausbildung zu verhelfen und sie so in das Erwerbsleben zu integrieren. Die Jugendlichen werden während der Lehre intensiv begleitet und bei allfälligen schulischen Problemen unterstützt:

> Wir bringen Jugendliche, die sonst keine Chance haben, erstaunlich gut durch die Lehre. […] Mit diesen Lerntechniksachen, Coaching und so, kommen Lernende, von denen man in einer normalen Lehre sagen würde, wenn sie unheimlich Schwein haben, können sie vielleicht durchkommen, die kommen bei uns relativ gut durch. (Vertretung Leitorganisation; P21: 37)

Für diesen wahrgenommenen Integrationsauftrag sozial benachteiligter Jugendlicher erhält Integranet einen finanziellen Beitrag von der Stadt. Rund fünfzehn Prozent der Kosten des Lehrbetriebsverbundes werden von der öffentlichen Hand getragen (Jahresbericht 2015). Dies unterscheidet Integranet von den anderen drei untersuchten Verbünden, welche heute im Großen und Ganzen selbsttragend sind.[18]

---

18 Ruralnet erhielt eine öffentliche Anschubfinanzierung, ist heute jedoch abgesehen von periodischen zweckgebundenen Zuschüssen selbsttragend. Spednet erhielt ebenfalls

Bemerkenswerterweise wird die staatsbürgerlich-integrative Ausrichtung des Verbundes im öffentlichen Auftritt, zum Beispiel der Website, nicht explizit erwähnt. Hervorgehoben werden vielmehr die betriebswirtschaftlichen Vorteile der Verbundausbildung für potenzielle Ausbildungsbetriebe, unter anderem das professionelle Selektionsverfahren und die administrative Entlastung (vgl. auch Imdorf & Leemann, 2011).

Beteiligungsmotive der Mitgliedsfirmen

Von den vier untersuchten Verbünden besteht bei Integranet die größte Diversität an Beteiligungsmotiven. Rund die Hälfte der Ausbildungsbetriebe bildet im Verbund aus, weil das Berufsprofil allein nicht abgedeckt werden kann. Als weitere Motive genannt werden – in abnehmender Gewichtung – die administrative Entlastung durch die Leitorganisation, die größere Flexibilität bezüglich der Anzahl Lernender bzw. des Lehrjahrs, die professionelle Begleitung beim Einstieg in die berufliche Grundbildung sowie die Unterstützung des sozialen Engagements von Integranet.

Abdeckung des Berufsprofils durch Verbundmodell

Von den rund zwanzig Ausbildungsberufen, die Integranet ausbildet, wurden die Erhebungen im Rahmen des Gesamtprojekts aus forschungspraktischen Gründen auf zwei Ausbildungsberufe beschränkt: *Kauffrau/Kaufmann* sowie *Fachfrau Betreuung/Fachmann Betreuung*. Beide Berufe sind in besonderem Maße auf die Verbundausbildung angewiesen. Im *kaufmännischen Bereich* liegt dies (wie in Kapitel 5.1.3 ausführlich beschrieben) daran, dass viele Firmen nur einen Teil des Berufsprofils abdecken und somit auf das Verbundmodell angewiesen sind, wenn sie ausbilden möchten. Rund die Hälfte der befragten Mitgliedsbetriebe von Integranet, die Lernende im kaufmännischen Bereich ausbilden, gibt an, dass sie allein nicht ausbilden könnten:

> *Wir hätten eine zu wenig breite Palette, um die Lernenden* [*selbstständig*] *ausbilden zu können. (*Vertretung Ausbildungsbetrieb*; P45: 48)*

Fachfrau Betreuung/Fachmann Betreuung wiederum ist eine Ausbildung, welche erst 2005 eingeführt wurde. Die Ausbildung kann in vier Fachrichtungen absolviert werden: Kinderbetreuung, Betagtenbetreuung, Behindertenbetreuung oder generalistische Ausbildung. Die generalistische Ausbildung umfasst die drei anderen Fachrichtungen, wobei im Rahmen der Ausbildung je ein Lehrjahr in einer Institution für Kinder-, Betagten- bzw. Behindertenbe-

vereinzelte Zuschüsse von der öffentlichen Hand sowie einen finanziellen Beitrag vom Branchenverband.

treuung absolviert wird (vgl. berufsberatung.ch, Profil „Fachmann/-frau Betreuung EFZ“). Die generalistische Ausbildung kann deshalb per definitionem nur im Verbund angeboten werden:

> Wir wollten wirklich ganz bewusst das generalistische Modell unterstützen, weil wir einfach die Idee dahinter gut finden. So breit auszubilden, (…) eben Generalistinnen, die sich dann schnell in die verschiedenen Felder einarbeiten können. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P41: 68 f.)

> Bei [Integranet] mache ich eigentlich aus einem Grund mit: Weil ich es gut finde, wenn junge Menschen mehrere verschiedene Fachgebiete kennenlernen und sich dann entscheiden können, was sie machen wollen. Sprich die Möglichkeit haben, auch wenn sie mal zwei Jahre in der Alterspflege waren, trotzdem noch in den Behindertenbereich gehen zu können. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P35: 58)

Begleiteter Einstieg in die duale Berufsbildung

Viele der befragten Ausbildungsbetriebe von Integranet haben vor ihrer Beteiligung am Verbund keine eigenen Lernenden ausgebildet. Sie fühlten sich durch die Komplexität der Berufsbildung (Rekrutierung und Selektion, Bildungsvorgaben, Lehrziele etc.) überfordert und trauten sich nicht zu, die anfallenden Aufgaben kompetent wahrnehmen zu können. Die Begleitung durch Integranet – einen professionellen Bildungsanbieter – gab diesen Betrieben die Zuversicht, den „Sprung“ in die duale Berufsbildung zu wagen (P33: 60):

> Ich habe gefunden, so mit der Unterstützung von jemandem, der das schon beherrscht, der genau weiß, zu welchem Zeitpunkt man welche Lernziele vermitteln muss und all das, was schriftlich noch dazu gehört. Das hat mir damals (…) den Mut gegeben, dass ich gesagt habe, doch, ich glaube zusammen mit [Integranet] können wir auch ausbilden. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P33: 60)

> Ich war von Anfang an sehr, sehr froh über [Integranet], weil auch so, eben, wie wählt man überhaupt Lehrlinge aus, und all diese Dinge. Auf was schaut man da, welchen Notendurchschnitt müssen sie bringen, damit sie nachher die Schule bestehen können, und so weiter. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P39: 74 f.)

Ein Teil dieser Betriebe geht nach ein paar Jahren dazu über, die Lernenden selbst auszubilden, da die notwendige Expertise mittlerweile vorhanden ist:

> Wir hatten noch überhaupt keine Erfahrung. Darum waren wir froh, alles, was abgenommen wird quasi. Aber es ist für uns jetzt auch klar, dass wir jetzt nach drei Jahren, wo wir die Erfahrung jetzt haben, das jetzt selbstständig machen können. (…) Man wird eigentlich wie begleitet, wie man ein Kind begleitet, bis man erwachsen ist, und dann lassen sie einen gehen und wir können jetzt selbst ausbilden. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P39: 224)

Für andere Betriebe hat sich die Zusammenarbeit mit Integranet so gut bewährt, dass der Schritt in die selbstständige Ausbildung zurzeit kein Thema ist:

> Die Zusammenarbeit mit [Integranet ist] zu gut oder zu bequem, als dass wir es gerade umändern. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P43: 246)

Entlastung der Mitarbeitenden

Insbesondere die administrative Entlastung durch Integranet wird von diesen Ausbildungsbetrieben als großer Vorteil gesehen. Denn die Mitarbeitenden haben keine freien Kapazitäten, um zusätzliche Aufgaben in der Lernendenausbildung und -betreuung übernehmen zu können. Um ohne den Verbund ausbilden zu können, müsste zusätzliches Personal eingestellt werden, was aus wirtschaftlichen und strategischen Überlegungen abgelehnt wird (vgl. dazu auch Kapitel 5.1.2, in welchem dieses Argument näher erläutert wird):

> Der ganze Hintergrund, das Hintergrundwissen, das sich schon wieder bei der KV-Reform reingeschlichen hat und so, um das muss ich mich nicht kümmern. Ich bekomme dann sozusagen die eingekochte Version von dem ganzen Sammelsurium (…) vermittelt. Also für das ganze Theoretische habe ich meine Ansprechpersonen bei [Integranet], und das entlastet enorm. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P33: 496)

Flexiblere Ausbildungsmöglichkeiten

Einige Ausbildungsbetriebe ziehen die Verbundlehre der traditionellen Berufslehre vor, weil Erstere flexibler an ihre spezifischen Bedürfnisse angepasst werden kann:

> Ein weiterer Aspekt ist, dass man in der Anstellung selbst ein bisschen flexibel ist, also je nach Auftragslage kann man auch ein bisschen die Anzahl Lernende erhöhen oder reduzieren. (…) Es ist gerade einfacher, sagen wir, zusätzlich einen Lernenden anzustellen als einen zusätzlichen Mitarbeiter. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P45: 31)

Für diesen Betrieb sind die Lernenden nicht zukünftiger Nachwuchs, sondern befristet angestellte, kostengünstige Arbeitskräfte: *„Wir gehen davon aus, dass [ein Lernender] weniger kostet als ein Angestellter.* (…) *Darum hat man ja auch Lernende, weil sie ein bisschen günstiger sind"* (P45: 31, 335). Im Verbund kann die Anzahl der Lernenden von Jahr zu Jahr relativ kurzfristig an die aktuelle Auftragslage angepasst werden. Dass diese an der Markt- und Projektlogik orientierte Ausbildungsrationalität für die Lernenden nicht nur Nachteile hat, verdeutlicht folgendes Zitat:

> Man drückt einfach zwei, drei Augen zu, wenn etwas nicht rund läuft. (…) Sie arbeiten ja auch für den halben Lohn. Also das muss man schon auch sehen. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P45: 406)

Das zweite wichtige Kriterium, das aus der Perspektive dieses Betriebs für Integranet spricht, ist, dass er vom Verbund in der Regel nur Drittlehrjahrlernende bekommt. Dies begründet der Interviewpartner mit den hohen fachlichen Ansprüchen des Tätigkeitsbereichs des Betriebs, welcher von den Lernenden gewisse „Basiskenntnisse" erfordert:

> Wir hatten auch schon Zweitlehrjahrlernende, aber man merkt einfach den Unterschied schon vom ersten, zweiten, dritten Lehrjahr. Jemandem, der im dritten Lehrjahr ist, dem kann man ein bisschen Sachen hinlegen. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P45: 164)

Erst Drittlehrjahrlernende sind fachlich so weit ausgebildet, dass sich deren Anstellung für den Betrieb lohnt. Die weiter oben beschriebene, marktlich-opportunistisch gesteuerte Ausbildungsbeziehung ist für diesen Betrieb aufgrund der Komplexität seines Fachbereichs nur im Verbund möglich.

Eine weitere Interviewpartnerin berichtet, dass sie ebenfalls ausschließlich Drittlehrjahrlernende beschäftige: *„Das ist unsere Anforderung, und die wird auch so erfüllt“* (P43: 66). Als junges, kleines und international tätiges Unternehmen in einer kompetitiven Brache sei es diesem Ausbildungsbetrieb nicht möglich, Ressourcen aufzubringen, um Lernende eng zu begleiten. Stattdessen sei der Betrieb darauf angewiesen, dass Lernende schnell eigenständig arbeiten und die ihnen zugewiesenen Aufgaben wie *„vollwertige Mitarbeiter“* erledigen (ebd.).

Ein anderer Ausbildungsbetrieb besteht demgegenüber auf Zweitlehrjahrlernende. Für diesen Betrieb hat sich das Verhältnis zwischen Aufwand und Ertrag der Lernendenausbildung im zweiten Lehrjahr als ideal erwiesen, da sein Fachbereich weniger komplex sei und die Lernenden im dritten Lehrjahr zu sehr mit den Abschlussprüfungen beschäftigt seien. Neben der Festlegung des Lehrjahrs besteht dieser Ausbildungsbetrieb auch auf ein gewisses Mitspracherecht bezüglich der Lernenden, welche zu ihm kommen: *„[Integranet] hat unsere Regeln verstanden. Wenn uns niemand passt, nehmen wir auch niemanden“* (P47: 101).

Diese Betriebe sind in der Lage, die Bedingungen ihrer Beteiligung an der Verbundausbildung so zu gestalten, dass sie flexibler auf ihre Anforderungen zugeschnitten sind, als dies in der traditionellen Lehre möglich wäre. Die Verbundausbildung entspricht ihrem Bedürfnis nach kurzfristiger Rentabilität, geringer Verbindlichkeit, größerem Reaktionspotenzial sowie hoher Selbstständigkeit und Leistungsfähigkeit der Lernenden (*Markt- und Netzwerklogik*). Es wäre jedoch verkürzt, diese Betriebe als „illegitime“ Profiteure der Verbundausbildung abzutun: Diese Betriebe haben keinen großen Bedarf an Nachwuchskräften. Sie sind auch nicht auf Lernende angewiesen, um diesen Bedarf zu decken; in der Regel werden die Lernenden nach Lehrabschluss nicht übernommen. Aus betriebswirtschaftlicher Sicht muss sich die Berufsbildung deshalb kurzfristig, in der Lehre selbst, finanziell auszahlen. Aufgrund ihrer spezifischen betrieblichen Situation (u.a. komplexer Tätigkeitsbereich, kleine Betriebsgröße) lohnt sich die Ausbildungstätigkeit für diese Betriebe nur unter den oben dargestellten Bedingungen – zumindest wird dies von den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern so beschrieben. Für die Leitorganisation müssen solche partikularen Anforderungen jedoch nicht per se einen Nachteil darstellen. Wie in den oben ausgeführten Beispielen deutlich wird, ist es durchaus möglich, dass sich diese Anforderungen gegenseitig ergänzen. Zudem können die Betriebe aufgrund ihrer Bekanntheit oder ihres Tätigkeitsbereiches (u.a. Buchhaltung) einen wichtigen Beitrag für den Verbund leisten.

Auch aus der Sicht der Lernenden ergibt es durchaus Sinn, dass die Ausbildungsplätze mit den komplexesten Anforderungen erst am Schluss der Ausbildung folgen.

Vor dem Hintergrund der Lehrstellenknappheit kann es eine sinnvolle Strategie sein, Betriebe, welche die Ausbildung Lernender vordergründig im Hinblick auf die Markt- und die Projektlogik evaluieren, mittels einer Verbundlösung zur Beteiligung an der Berufsbildung zu motivieren, solange ihre spezifischen Bedingungen den Lernenden nicht zum Nachteil gereichen. Dennoch sollte die Beteiligung dieser Ausbildungsbetriebe auch nicht allzu naiv gutgeheißen werden, denn für manche Lernende bedeutet eine solche marktlich gesteuerte Ausbildungsbeziehung eine große Belastung (vgl. Kapitel 8).

Unterstützung der staatsbürgerlichen Ausrichtung des Verbunds

Zwei der befragten Verbundbetriebe sind Integranet aufgrund von *staatsbürgerlichen Motiven* beigetreten. Die beiden Interviewten erklären, dass sie das soziale Engagement Integranets schätzen würden und im Rahmen ihrer Möglichkeiten unterstützen möchten:

> Und dann sind wir mal zusammengesessen und haben gesagt, doch, das wäre eigentlich auch noch eine Variante, die wir bei uns einführen könnten. (…) Und eben auch jemandem die Chance zu geben, der sonst vielleicht keine Lehrstelle findet. Aufgrund vom Aussehen oder vom Namen oder vom Hintergrund. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P33: 89)

Bei diesen Ausbildungsbetrieben handelt es sich zum einen um eine kirchliche Institution, zum anderen um einen kleinen Familienbetrieb. Beide Betriebe sind in der Lage, betriebswirtschaftliche Überlegungen gegenüber staatsbürgerlichem Engagement zurückzustellen. Die Inhaberin des Familienbetriebes erklärt dies damit, dass der Betrieb *nicht als Aktiengesellschaft organisiert* sei. Entsprechend müsse sie sich nicht am Shareholder-Value orientieren, sondern könne ihr Handeln *auch* an nicht ökonomischen Maßstäben ausrichten:

> Wir haben keine fremden Aktionäre, wir können allerlei machen, wenn wir wollen. Das ist eine ganz komfortable Ausgangslage. (…) Ich muss es nicht begründen. Sozusagen, wenn mein Herz sagt, es ist ok, dann ist es auch ok. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P33: 85)

Diese Aussage verdeutlicht die operative Logik, welcher als Aktiengesellschaft organisierte Unternehmen unterworfen sind. Die „Shareholder-Value-Orientierung“ zwingt Unternehmen dazu, vorrangig die Interessen der Aktionärinnen und Aktionäre zu berücksichtigen (Minssen, 2012, S. 11). Die Logik der Aktienmärkte übt eine strategische Kontrolle auf die Entscheidungen wirtschaftlicher Akteurinnen und Akteure aus. Normativer Ausgangspunkt für wirtschaftliches Handeln sind ökonomische Kennziffern, kurzfristige Profitmaximierung und Renditensteigerung. Im „Finanzmarkt-Kapitalismus“ (ebd.) ist die staatsbürgerliche Konvention keine legitime Rechtfertigungsordnung

für ökonomisches Handeln – es sei denn, sie kann der Marktkonvention untergeordnet werden, indem sie beispielsweise das Image des Unternehmens aufwertet. Soziales Engagement als Endzweck können sich in der Wirtschaft nur diejenigen Akteurinnen und Akteure erlauben, welche ihre Entscheidungen nicht gegenüber Anteilseignern rechtfertigen müssen.

Die Finanzmarktrationalität zwingt die Akteurinnen und Akteure in der Wirtschaft zu kurzfristigen Strategien der Profitmaximierung und Renditensteigerung. Die Ausrichtung ‚guten' Wirtschaftshandelns an ökonomischen Kennziffern und Aktienwerten verunmöglicht es Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern in Aktiengesellschaften, ihr Handeln an nicht ökonomischen Rechtfertigungsordnungen auszurichten. Zudem legt sie es nahe, die Berufsbildung unter dem Gesichtspunkt kurzfristiger Profite und nicht als Zukunftsinvestition in den Betriebsnachwuchs zu sehen.

Zusammenfassende Analyse

Das oberste Ziel von Integranet ist die Integration von sozial benachteiligten Jugendlichen in den Arbeitsmarkt. Integranet nutzt das Verbundmodell als Instrument, um diejenigen Firmen, welche allein nicht dazu in der Lage sind oder es sich nicht zutrauen, zur Beteiligung an der Lernendenausbildung zu bewegen. Gründe dafür sind ein eingeschränkter Tätigkeitsbereich, fehlende Expertise und/oder personelle Ressourcen sowie der Wunsch nach flexiblen Ausbildungsbedingungen. Der Verbund erhöht so nicht nur die Anzahl der Lehrstellen, sondern integriert bewusst benachteiligte Jugendliche in die Berufslehre. Schulische Defizite werden durch intensive Begleitung und Coaching wettgemacht. Auf diese Weise können auch Ausbildungsbetriebe für den Verbund gewonnen werden, welche die staatsbürgerliche Ausrichtung nicht unterstützen, sondern sich in erster Linie aufgrund von Kosten-Nutzen-Überlegungen für die Verbundausbildung entscheiden.

5.1.5 Lehrbetriebsverbünde als neue Form der beruflichen Grundbildung im Kontext der postfordistischen Reorganisation von Arbeit

Die Analysen haben gezeigt, dass die Etablierung der vier Lehrbetriebsverbünde in vielerlei Hinsicht Folge der postfordistischen Transformation von Arbeit ist. Jedoch beruht nur einer der vier Verbünde, nämlich *Transportnet*, auf der konsequenten Umsetzung der neuen kapitalistischen Unternehmensstrategien der 1990er-Jahre auf betrieblicher Ebene. In der Restrukturierung des ehemaligen Staatsbetriebs orientierte sich das Management am Leitbild des *schlanken Unternehmens*, einer der Schlüsselfiguren der neuen kapitalisti-

schen Rationalität (Boltanski & Chiapello, 2006, S. 112). Da die Berufsbildung nicht zum Kerngeschäft des Unternehmens gehört, wurde die für die Berufsbildung zuständige Unternehmenseinheit aus der Firma ausgegliedert, rechtlich verselbstständigt und für andere Firmen geöffnet. In der Logik postfordistischer Unternehmensstrategien verspricht diese dezentrale, durch Markt- und Konkurrenzmechanismen gesteuerte Organisationsweise eine Steigerung von Effizienz und Qualität.[19]

Bei den anderen drei Lehrbetriebsverbünden, *Spednet*, *Ruralnet* und *Integranet*, ist der Entstehungskontext etwas komplexer. Die Initiative für den Verbund beruht hier nicht vorrangig auf einer Orientierung an postfordistischen Unternehmensstrategien, wie dies bei Transportnet der Fall ist. Vielmehr ist der Verbund in diesen drei Fällen eine pragmatische Reaktion auf die Herausforderungen, welche die Transformation des Kapitalismus an die traditionelle Berufslehre stellt. Dabei wurde mit dem *Verbund* eine Form gewählt, welche an den gegenwärtigen kapitalistischen Geist anknüpft und dessen Qualitätskriterien entspricht (u.a. *Vernetzung, Flexibilität, Professionalität, Effizienz und Rentabilität*) – aus diesem Grund ist die Verbundausbildung für Ausbildungsbetriebe *attraktiv*.

Der Wandel von wirtschaftlichen Produktions- und Organisationsmodellen hat dazu geführt, dass sich eine zunehmende Anzahl von Betrieben nicht mehr an der Ausbildung Lernender beteiligen kann oder will. Der Rückgang der Anzahl Lehrstellen in den 1990er-Jahren hatte weitreichende Konsequenzen – nicht nur für die direkt betroffenen Jugendlichen, denen es zunehmend schwerfiel, eine passende Lehrstelle zu finden. Neben der *Lehrstellenkrise* wurde – zeitlich leicht verschoben – der *Fachkräftemangel* als zweite Folge der reduzierten Ausbildungstätigkeit offensichtlich. In gewissen Branchen, Berufen und Regionen waren Betriebe mit der Tatsache konfrontiert, dass sie für offene Stellen keine qualifizierten Fachkräfte finden konnten.

Spednet, Ruralnet und Integranet wurden alle als Reaktion auf diese Problematik gegründet. Im Gegensatz zu Transportnet ist der Bezugspunkt dieser Verbünde nicht die Effizienzsteigerung der betrieblichen Ausbildung im Einklang mit modernen Managementdiskursen, sondern die Schaffung von Ausbildungsplätzen, welche ohne den Verbund nicht zustande kommen würden. Allerdings haben diese drei Verbünde jeweils einen leicht unterschiedlichen Fokus: Während Spednet den Fachkräftemangel in der *Speditionsbranche* bekämpft, ist Ruralnet darum bemüht, mittels Ausbildungsplätzen und qualifizierter Fachkräfte die Situation einer *wirtschaftlichen Randregion* zu verbessern. Integranet wiederum bezweckt mit dem Verbund die Integration *sozial*

---

19 Moderne Managementdiskurse begründen die größere Effizienz dezentraler Organisation mit der Stärkung der Kundenorientierung und des Unternehmerdenkens sowie, im Fall des Outsourcings, zusätzlich mit einer effizienteren Ressourcenallokation, Skaleneffekten, Spezialisierung u.a. (Irle, 2011, S. 34; Minssen, 2012, S. 55 f.).

benachteiligter Jugendlicher in das Erwerbsleben. Tabelle 7 gibt zusammenfassend einen Überblick über Entstehungskontext, Bezugsrahmen und Verbundzweck der vier Lehrbetriebsverbünde.

Tabelle 7: Entstehungskontext und operative Logik der vier Lehrbetriebsverbünde (eigene Darstellung)

	Initiant	**Bezugsrahmen**	**Verbundzweck**	**Dominante Konventionen**
Transportnet	Großunternehmen	Schlankes Unternehmen	Kostengünstigere und professionellere Ausbildung	Netzwerk, Industrie, Markt
Spednet	Branchenverband	Fachkräftemangel	Nachwuchskräfte für Branche	Industrie, Netzwerk
Ruralnet	Berufsbildungsamt	Nachhaltige Regionalpolitik	Ausbildungsplätze und qualifizierte Fachkräfte für Region	Industrie, Staatsbürgerlichkeit, Netzwerk
Integranet	Berufsberatungszentrum	Integration	Schaffung von Ausbildungsmöglichkeiten für sozial benachteiligte Jugendliche	Staatsbürgerlichkeit, Netzwerk

Beteiligungsmotive der Ausbildungsbetriebe

Aus der Sicht der Ausbildungsbetriebe lassen sich über alle vier Verbünde hinweg drei zentrale Themen als Triebfedern für die Beteiligung herauskristallisieren: Die Orientierung an der Logik des Outsourcings, die Unfähigkeit allein das Berufsprofil abzudecken, sowie die Ablehnung der Verbindlichkeiten der traditionellen Berufslehre.

Orientierung an der Logik des Outsourcings

Danach gefragt, wieso sie dem Verbund beigetreten seien, beziehen sich rund zwei Drittel der befragten Ausbildungsbetriebe auf die Diskurslogik des Outsourcings. Die Verbundausbildung ist für sie eine *Make-or-Buy-Entscheidung*. Bezugspunkt für die Entscheidung, sich an der Verbundausbildung zu beteiligen, ist die Frage danach, was *effizienter* sei – die eigenständige Ausbildung oder die Auslagerung der Berufsbildung in eine darauf spezialisierte Partnerfirma. In den Interviews äußert sich diese Überlegung oft insofern, als die *zeitliche Belastung* der Mitarbeitenden bei eigenständiger Ausbildung mit den *Kosten* der Verbundausbildung abgewogen wird. Während einige der großen Verbundbetriebe die Kostenvorteile der Verbundausbildung einer wissenschaftlichen Evaluation unterzogen haben, traf ein Großteil der befragten Be-

triebe die Make-or-Buy-Entscheidung nicht auf der Grundlage einer tatsächlichen Vollkostenrechnung. Vielmehr orientieren sie sich an als bewährt geltenden Best-Practice-Verfahren und Wissensbeständen aktueller Managementdiskurse wie beispielsweise „Die Fokussierung auf das Kerngeschäft führt zu höheren Profitraten“, oder „Die Fremdvergabe von Nebentätigkeiten an darauf spezialisierte Zulieferer ist kosteneffizienter als die Eigenerstellung“ (vgl. z.B. Irle, 2011; Kammerloch, 2014).

Laut Türk (1989, S. 131) agieren Wirtschaftsunternehmen in „hochgradig institutionalisierten Kontexten und Vorstellungen, (…) auf welche Weise bestimmte Güter und Dienstleistungen ‚rational‘ zu produzieren sind“. Der aktuelle (Management-)Diskurs legt fest, „welche Praktik – auch im Unterschied zu anderen denkbaren Praktiken – rational, effizient, modern etc. ist. Dabei kommt es nicht darauf an, ob diese Eigenschaften tatsächlich erfüllt sind (was ohnehin kaum zu beurteilen ist), sondern dass diese Eigenschaften der jeweiligen Praktik von den Feldmitgliedern zugeschrieben werden“ (Minssen, 2012, S. 54).

Die Erwartung vieler Ausbildungsbetriebe, dass die Auslagerung der Berufsbildung effizienter, d.h. *kostengünstiger* sei als die eigenständige Ausbildung, wird jedoch in manchen Fällen enttäuscht. Auch die BBT-Studie zu Lehrbetriebsverbünden kommt zum Schluss, dass die berufliche Grundbildung im Lehrbetriebsverbund in der Regel die Ausbildungsqualität erhöhe, jedoch zugleich *leicht höhere Kosten* verursache als die traditionelle Berufslehre (BBT, 2008, S. 24, 26). Dies kann zu anhaltenden Spannungen zwischen Leitorganisation und einzelnen Verbundbetrieben führen:

> Es ist immer wieder Thema, dass sie teuer sind. (…) Wobei ich nicht das Gefühl habe, dass man es günstiger machen könnte. (Ausbildungsbetrieb Transportnet; P58: 174)

> Wir haben jetzt angefangen, selbst auszubilden. Und zwar aus einem ganz einfachen Grund: Ich kann den Ausbildungsverbund nicht mehr bezahlen. (…) Es ist günstiger, wenn man es selbst macht. (Ehemaliger Ausbildungsbetrieb Integranet; P69: 31)

Unfähigkeit, das Berufsprofil abzudecken

Die Hälfte der befragten Verbundbetriebe gibt an, dass sie den Beruf, welchen die Lernenden im Verbund erlernen, ohne den Verbund nicht ausbilden könnten. Hierbei handelt es sich schwerpunktmäßig um die KV-Ausbildungen (Kauffrau/Kaufmann Dienstleistung und Administration, Kauffrau/Kaufmann Internationale Speditionslogistik und Kauffrau/Kaufmann öffentlicher Verkehr). Daneben betrifft dies – wie in Kapitel 5.1.4 ausgeführt – in paradigmatischer Weisen den Beruf Fachfrau/Fachmann Betreuung mit generalistischem Profil sowie den Beruf des Gleisbauers, welcher gemäß der Bildungsverordnung sowohl auf Schotter als auch auf der Straße ausgebildet werden muss. Dies kann für städtische Verkehrsbetriebe beispielsweise dann ein Problem darstellen, wenn sich ihre Schienen ausschließlich auf der Straße befinden (P54: 503):

[Gleisbauer] wollten wir eigentlich selbst ausbilden, haben dann aber zusammen mit dem BBT herausgefunden, dass wir nicht alles bieten können. (…) Unsere Schienen sind in der Straße. (Städtischer Verkehrsbetrieb, Ausbildungsbetrieb Transportnet; P52: 68)

Zum einen liegt das im Vergleich zum Berufsprofil eingeschränkte Tätigkeitsspektrum vieler Betriebe an der zunehmenden Dezentralisierung von Unternehmen. Outsourcing, internationale Standortverlagerung sowie die Spezialisierung auf immer enger gefasste Tätigkeitsbereiche haben zur Folge, dass Unternehmen vielfach nicht mehr in der Lage sind, das gesamte Tätigkeitsspektrum eines bestimmten Ausbildungsberufs abzudecken. Zum anderen haben *Bildungsreformen* dazu geführt, dass eine wachsende Anzahl von Betrieben das in der Bildungsverordnung geforderte fachliche Spektrum nicht abdecken kann. Denn parallel zur zunehmenden Ausdifferenzierung von Tätigkeitsbereichen auf der Ebene der Unternehmensorganisation lässt sich auf der Ebene der Regulation der Berufsbildung eine gegenläufige Tendenz zur *Ausweitung von Berufsprofilen* feststellen. Im Kontext von diskontinuierlichen Erwerbsbiografien und zunehmender Arbeitsmarktunsicherheit zielen Bildungsreformen seit 2004 darauf ab, berufliche Mobilität, Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit in einem relativ breit gefassten Berufsfeld zu befördern (Bundesrat, 2010; Renold, Frey & Balzer, 2002, S. 53). Hierbei handelt es sich um eine bildungspolitische Reaktion auf die Transformation von Arbeit:

Das Berufsbildungsgesetz BBG trägt dem markanten Wandel in der Berufs- und Arbeitswelt Rechnung und passt sich an neue Bedürfnisse an. (…) Der Strukturwandel in der Wirtschaft stellt traditionelle Berufsbilder zum Teil in Frage und verlangt nach übergreifenden Lösungen. (SBFI, o.J., o.S.)

Ablehnung der Verbindlichkeit traditioneller Ausbildungsverhältnisse

Ein kleiner Teil der befragten Betriebe, rund ein Fünftel, beteiligt sich am Verbund, weil die Verbundausbildung eine größere Flexibilität bezüglich der Anstellungsverhältnisse und der Ausbildungsbedingungen ermöglicht. Hierbei handelt es sich häufig um kleine Betriebe, welche kaum einen Bedarf an Nachwuchskräften haben und Lernende als (günstigere) Alternative zu ausgelerntem Personal beschäftigen (*produktionsorientierte Ausbildungsstrategie*, vgl. Kapitel 3.3.2). Die Beteiligung an der Berufsbildung wird von diesen Betrieben nach den Maßstäben der Markt- und Projektwelt beurteilt. Auf dieser Grundlage ist ‚rational', was größtmöglichen Profit und maximale Flexibilität ermöglicht. Die Lernendenausbildung ist nicht eine langfristige Investition in die Personalplanung (*investitionsorientierte Ausbildungsstrategie*), sondern muss sich kurzfristig auszahlen.

Während die traditionelle Lehre Verantwortung, Verbindlichkeit und enge Vorgaben mit sich bringt, bietet die Verbundausbildung die Möglichkeit, mit der Leitorganisation Arrangements auszuhandeln, welche flexibel auf die spezifische Situation der Betriebe abgestimmt sind und sich darum *rentieren*. Oft ist das Ausbildungsjahr auf das betriebliche Spezialgebiet abgestimmt und bei

den beiden kleinen Verbünden kann die Anzahl der Lernenden relativ kurzfristig an die aktuelle Auftragslage angepasst werden. Das unverbindliche, opportunistische Ausbildungsverhältnis impliziert, dass Probleme an die Leitorganisation delegiert und „schlechte" Lernende retourniert werden können. Auf diese Weise gerahmt steht die Verbundbeziehung in perfektem Einklang mit den Maximen des neuen kapitalistischen Geistes: Effizienz, Funktionalität, Flexibilität, Kurzfristorientierung, Profitmaximierung, Autonomie und Eigenverantwortung.

Weitere Beteiligungsmotive

Im Kontext des demografischen Wandels und der gesellschaftlichen Privilegierung akademischer Laufbahnen hat die Konkurrenz um leistungsstarke Schulabgängerinnen und Schulabgänger spürbar zugenommen. In einigen der Interviews wurde thematisiert, dass die *Rekrutierung von geeigneten Lernenden* zunehmend schwieriger werde. Aus diesem Grund seien das *Image des Lehrbetriebs* und die *Attraktivität der Ausbildung* von großer Bedeutung. Die Größe und die Bekanntheit des Verbunds wie auch die Anziehungskraft des Rotationsprinzips der Verbundausbildung erleichtern den betreffenden Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern zufolge die Rekrutierung von leistungsstarken Lernenden.

Einige wenige der befragten Ausbildungsbetriebe beteiligen sich an der Verbundausbildung, weil sie dadurch Zugang zum *Netzwerk* erhalten, welches durch den Lehrbetriebsverbund konstituiert wird. Dieses Motiv ist in erster Linie für die beiden privatwirtschaftlich initiierten, *branchenhomogenen* Verbünde relevant.

Nur für drei der befragten Mitgliedsbetriebe der staatlich initiierten Verbünde ist die *Unterstützung des staatsbürgerlichen Engagements* des Verbunds ein zentraler Grund für ihre Beteiligung an der Verbundausbildung. Auch in den staatlich initiierten Verbünden überwiegen Motive, welche auf betriebswirtschaftlichen Überlegungen oder gesetzlichen Bedingungen (Abdeckung des Berufsprofils als Voraussetzung für Bildungsbewilligung) beruhen.

Neben diesen betriebs- und verbundübergreifenden Beteiligungsmotiven existiert eine Vielzahl von weiteren Motiven, welche auf der je spezifischen Situation einzelner Betriebe beruhen. Die folgende Tabelle 8 gibt einen Überblick über die zentralen Beteiligungsmotive der Ausbildungsbetriebe.

Tabelle 8: Beteiligungsmotive der Ausbildungsbetriebe (eigene Darstellung)

Motiv	Konvention(en)	Transportnet	Spednet	Ruralnet	Integranet
Kostenreduktion dank Outsourcing	Markt, Netzwerk	***	***	***	*
Qualitätssteigerung dank Outsourcing	Industrie, Netzwerk	***	*	*	*
Unfähigkeit, das Berufsprofil abzudecken	Staatsbürgerlichkeit, Industrie	*	**	**	**
Größere Flexibilität der Ausbildung	Netzwerk, Markt			**	*
Besseres Rekrutierungspotenzial	Meinung, Inspiration, Markt	*	*	*	
Zugang zum Netzwerk	Netzwerk	*	*		
Unterstützung des sozialen Engagements	Staatsbürgerlichkeit			*	*

* Von einem Einzelnen bis zu einem Drittel der befragten Verbundbetriebe als Beteiligungsmotiv genannt
** Von mehr als einem Drittel bis zu zwei Dritteln der befragten Verbundbetriebe als Beteiligungsmotiv genannt
*** Von mehr als zwei Dritteln der befragten Verbundbetriebe als Beteiligungsmotiv genannt

Dezentralisierung und Flexibilisierung, insbesondere *Outsourcing*, sowie eine *flexible Personalpolitik* gelten im Feld als weitgehend unhinterfragte Strategien, um Kosten zu senken. Aus der Sicht der Ausbildungsbetriebe ist die Verbundausbildung eine durch die neue kapitalistische Rationalität (*den neuen Geist des Kapitalismus*) nahegelegte Form der Berufsbildung. Im Licht „moderner" Unternehmens- und Personalführung erscheint der Verbund als Lösung für tatsächliche oder als solche wahrgenommene Probleme: die Divergenz von betrieblichem Tätigkeitsspektrum und Berufsprofil; die Bindung von Personal und Ressourcen an wenig profitable Nebengeschäftsbereiche; die Inflexibilität und Ineffizienz der traditionellen Berufslehre; die Schwierigkeiten, geeignete Lernende zu rekrutieren u.v.a.m.

Entgegen den vorgängigen Erwartungen spielen die *veränderten Kompetenzanforderungen* an Arbeitnehmende, insbesondere der Fokus auf Flexibilität und Selbstorganisation (bzw. das größere Potenzial von Lehrbetriebsverbünden, diese Kompetenzen zu fördern), als Beteiligungsmotiv nur eine untergeordnete Rolle. Die *bessere Ausbildungsqualität* der Verbundausbildung wird zwar von rund einem Drittel der befragen Betriebe als Beteiligungsmotiv genannt. Jedoch beziehen die meisten der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner diese größere Qualität auf die Logik des „schlanken Unternehmens"

und nicht auf das Rotationsprinzip. Die Leitorganisationen sind *Vollprofis*, *Expertinnen und Experten* bzw. *Spezialistinnen und Spezialisten* bezüglich der Berufsbildung, da diese ihr *Kernbereich* ist. Folgendes Zitat eines Verbundbetriebs von Transportnet verdeutlicht diese Rationalität:

> [Transportnet] macht einen sehr guten Job. Sie haben ein sehr großes Know-how. (…) Sie sind dort Spezialisten. (…) Wir können gewisse Aufgaben an Vollprofis abgeben und müssen uns nicht um gewisse Dinge kümmern. Dafür wird es dort, anstatt dass wir das halbprofi- oder nicht mal halbprofimäßig machen, wird es dort sehr professionell gemacht mit den nötigen Instrumenten. (Vertretung Ausbildungsbetrieb; P56: 82)

Ungenügende Projektqualitäten der Lehrabgängerinnen und Lehrabgänger bzw. der Nachwuchskräfte sind in keinem der untersuchten Fälle das ausschlaggebende *Motiv* für den Beitritt zum Lehrbetriebsverbund. Die Förderung dieser Kompetenzen wird aber (zumindest auf Nachfrage hin) durchaus als Vorteil der Verbundausbildung gesehen. Bei Spednet, Ruralnet und Integranet liegt dies zum einen daran, dass viele der befragten Ausbildungsbetriebe die Lernenden nach Lehrabschluss nicht übernehmen. Sie nehmen die Lernenden deshalb nicht als zukünftigen Nachwuchs wahr, sondern als temporäre Arbeitskräfte, die im betrieblichen Alltag die weniger anspruchsvollen und routinisierten Aufgaben erledigen (*produktionsorientierte Ausbildungsstrategie*). Vor diesem Hintergrund ist die Förderung überfachlicher Kompetenzen aus betrieblicher Perspektive weniger relevant. Zum anderen wird ersichtlich, dass die Ausbildung von „breitem" Fachwissen und überfachlichen Kompetenzen auf Kosten eines „tiefen" fach- und betriebsspezifischen Spezialwissens geht, was aus betrieblicher Perspektive durchaus ambivalent beurteilt wird. Hierbei zeichnet sich ein Konflikt zwischen *konkreten betrieblichen Verwertungsinteressen* und einem diskursiv konstituierten *Ausbildungsideal* ab. Ein Interviewpartner beispielsweise berichtet, dass die Lernenden nach Lehrabschluss zwar eine breite Grundbildung hätten, im Unternehmen selbst aber nur bedingt einsetzbar seien:

> *Wir müssen die [Lehrabgängerinnen und Lehrabgänger] anschließend weiter ausbilden, damit sie dann wirklich fit sind, um hier eine Position zu besetzen, wo man sie wirklich voll einsetzen kann. Das hat mit der Erfahrung zu tun, mit der Ausbildung, aber auch mit dem Fachwissen, wo eben [ein Einsatz von einem Jahr] nicht reicht. (Vertretung Ausbildungsbetrieb Transportnet; P60: 393*)

Etablierung des Verbundmodells aus konventionensoziologischer Perspektive

Jeder kapitalistischen Produktionsphase liegt laut Boltanski und Chiapello (2001, S. 185 f.) ein *spezifischer Kompromiss zwischen konkurrierenden Wertigkeitsordnungen* (der „kapitalistische Geist") zugrunde. Dieser setzt die Maßstäbe, mittels welcher die Qualität von Organisationsstrukturen, Personalführung, Arbeitnehmenden etc. evaluiert wird, und hat entsprechend spezifische Managementdiskurse und betriebswirtschaftliche Strategien zur Folge.

Die Transformation des kapitalistischen Geistes impliziert neue Qualitätsmaßstäbe und entsprechend neue Formen „guter“ Organisation und Personalführung. Denn die Verschiebung von Maßstäben der Qualität und Anerkennung führt dazu, dass Unternehmens- und Personalführung re-formiert werden mussten, um aus der Perspektive neuer Wertigkeitsvorstellungen „Größe“ zu haben.

Auch die berufliche Grundbildung ist von der Transformation des kapitalistischen Geistes betroffen. Im Licht der neuen Rationalität „guten“ Wirtschaftshandelns wird die bisherige Form der Berufsbildung, Produkt des alten Kompromisses, kritisch evaluiert. Da sich die Maßstäbe der Evaluation verschoben haben, liegt es auf der Hand, dass die *traditionelle* Form der Berufslehre diesen neuen Qualitätsvorstellungen nicht entspricht. Zudem stellte die Transformation der kapitalistischen Produktionsweise, insbesondere die strategische Dezentralisierung und die externe Flexibilisierung, die bisherige Organisation der dualen Berufslehre vor grundlegende *praktische* Herausforderungen (keine Bildungsbewilligung wegen eingeschränkten Tätigkeitsspektrums, zu komplexe Arbeit für Erstlehrjahrlernende u.a.).

Die Notwendigkeit, in eine neue *Form* der Berufsbildung zu investieren, beruhte zum einen auf diesen konkreten, praktischen Schwierigkeiten, zum anderen auf der Kritik an der traditionellen Berufslehre, insbesondere aus den Welten der Industrie, des Netzwerks und des Marktes – denjenigen Welten, welche den Kern des neuen kapitalistischen Geistes bilden. So hat die Analyse gezeigt, dass die traditionelle Berufsbildung in den Interviews als *zu teuer*, *ineffizient* und *unprofessionell*, als *inflexibel* und *nicht marktfähig* problematisiert wurde. Kritisiert wurden zudem auch die zu große Verantwortung für Lernende, ein Archaismus der häuslichen Welt, sowie die zu einseitige und spezialisierte Fachausbildung, ein Resultat der unhinterfragten Dominanz der industriellen Rechtfertigungsordnung im kapitalistischen Geist der fordistischen Ära.

Die Analyse hat jedoch gezeigt, dass im Feld der Berufsbildung auch die *staatsbürgerliche Konvention* an Bedeutung gewonnen hat. So beruht die stärkere Regulierung der Berufsbildung auf der staatsbürgerlichen Kritik an der traditionellen Lehre. Die Bildungsverordnung stellt einen Kompromiss zwischen marktlichen und industriellen Prinzipien einerseits (betriebliches Verwertungsinteresse in der Berufsbildung) und staatsbürgerlichen Prinzipien andererseits (Schutz der Lernenden, Vermittlungsfähigkeit nach Lehrabschluss) dar. Zudem wird im Kontext des demografischen Wandels auch die Meinung als Wertigkeitsordnung wieder wichtiger: Damit leistungsstarke Schulabgängerinnen und Schulabgänger rekrutiert werden können, müssen diese den Lehrbetrieb und die Berufsausbildung als attraktiv wahrnehmen.

Lehrbetriebsverbünde können als *Re-Formierung der Berufsbildung im neuen Geist des Kapitalismus* gesehen werden. Sie stellen eine Antwort dar auf

die Verschiebung der Qualitätsmaßstäbe für wirtschaftliches Handeln im Allgemeinen (*neuer Kompromiss zwischen Industrie, Netzwerk und Markt*) wie auch für die Berufsbildung im Speziellen (*stärkere Gewichtung von staatsbürgerlichen Prinzipien und Meinung*).

5.2 Erweiterte Anforderungen an Flexibilität und Selbstorganisation

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass Lehrbetriebsverbünde Ausdruck und Folge der postfordistischen Unternehmensstrategien der Dezentralisierung, Spezialisierung und Flexibilisierung darstellen. In der Literatur finden sich übereinstimmende Aussagen dazu, dass die Reorganisation von Unternehmen entlang dieser Prinzipien mit erweiterten Anforderungen an Arbeitnehmende einhergeht (vgl. Kapitel 3). Verbundlernende befinden sich jedoch in einem Ausbildungs- und nicht in einem regulären Beschäftigungsverhältnis. Die Dezentralisierung der Berufsbildung mag aus der Perspektive der Lernenden deshalb nicht die gleichen Folgen haben wie die Dezentralisierung von Unternehmenseinheiten aus der Perspektive von Angestellten. Im Folgenden wird deshalb herausgearbeitet, ob bzw. inwiefern die Verbundausbildung erweiterte Anforderungen an die Flexibilität und die Selbstorganisation von Lernenden stellt und wie diese erweiterten Anforderungen an die Lernenden aus der Perspektive der Ausbildungsbetriebe beurteilt werden.

5.2.1 Netzwerkstruktur erhöht Anforderungen an Flexibilität

Auf der organisatorischen Ebene führt Dezentralisierung dazu, dass ehemals klare Grenzen zwischen Unternehmen verwischt werden. Das „moderne Unternehmen“ weist einen schmalen Kern auf und arbeitet in „vernetzten Strukturen“, mit einer Vielzahl an Zulieferern, Partnerfirmen und Subunternehmen (Boltanski & Chiapello, 2006, S. 113). Auch Unternehmen selbst wandeln sich zu *Netzwerken*, in denen die einzelnen, selbstständig wirtschaftenden Unternehmenseinheiten über marktliche Beziehungen verbunden sind und mittels Marktmechanismen gesteuert werden (Minssen, 2012, S. 59).

Aus der Perspektive von Arbeitnehmenden führt Dezentralisierung zu *erhöhten Flexibilitätsanforderungen* (Minssen, 2012, S. 59). Dies betrifft u.a. Arbeitsort, Arbeitszeit, die Zusammensetzung des Teams, Betriebszugehörigkeit und betriebliche Loyalität sowie die Anforderungen an Qualifikationen (vgl. Boltanski & Chiapello, 2006, S. 114; Minssen, 2012, S. 59 f.). Für die Lernenden manifestiert sich die Netzwerkstruktur des Lehrbetriebsverbundes

in erster Linie in der zwischenbetrieblichen Rotation und in der geteilten Betreuung durch die Leitorganisation und den jeweiligen Ausbildungsbetrieb. Insbesondere das *Rotationsprinzip* verdeutlicht die erhöhten Flexibilitätsanforderungen der Verbundlehre auf paradigmatische Weise:

> Durch die Rotation, dass [die Lernenden] eben jedes Semester in einem neuen Betrieb, in einem neuen Umfeld, vielleicht sogar in einer neuen Laufbahn arbeiten, sind sie extrem breit in dem, was sie mitbekommen, und müssen sich auch schnell den neuen Umständen anpassen. Sie müssen flexibel sein, was die Arbeitsinhalte anbelangt, die Teamgröße, das Arbeiten in einem Großraumbüro etc. (Vertretung Leitorganisation Transportnet; P31: 127)

Mit jeder Rotation können sich die Arbeitsbedingungen komplett ändern: Arbeitsort, Arbeitszeiten, Betriebszugehörigkeit, Teamzusammensetzung, Betreuungsperson, Prozessabläufe, Fachbereich, Branche, Betriebsgröße und/oder implizite Betriebsregeln können sich von Ausbildungsplatz zu Ausbildungsplatz grundlegend unterscheiden. Die Diffusität der betrieblichen Zugehörigkeit – Verbund *und* Ausbildungsbetrieb – sowie die Dynamik der geteilten Betreuung, welche eine gleichzeitige und zum Teil widersprüchliche Loyalität zur Ausbildungsleitung *und* zu den Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern impliziert, erhöhen die Flexibilitätsanforderungen zusätzlich.

Die Ausführungen verdeutlichen den Unterschied zwischen der Verbundlehre und der *einzelbetrieblichen Berufslehre mit Abteilungswechseln*, wie sie heute in vielen Großbetrieben üblich ist. Letztere stellt im Vergleich zur traditionellen Berufslehre zwar ebenfalls höhere Flexibilitätsanforderungen an die Lernenden, jedoch bleiben hier im Unterschied zur Verbundlehre betriebliche Zugehörigkeit, Betriebsgröße, Branche etc. konstant. Zudem ist die Beziehung zum Ausbildungsbetrieb in der Verbundausbildung stärker an Marktprinzipien ausgerichtet.

5.2.2 Reduzierte Kontrolle, größere Autonomie

Die dezentrale Organisation auf der Ebene des Unternehmens geht einher mit einer grundlegenden Reorganisation dessen, *wie Arbeit konkret ausgeführt wird*. Die neuen Strategien der Gestaltung von Arbeitsprozessen und Personalführung zeichnen sich dadurch aus, dass Kompetenzen und Verantwortlichkeiten nach unten, zu den ausführenden Beschäftigten, verlagert werden („operative Dezentralisierung", Minssen, 2012, S. 79). Wie in Kapitel 3 ausführlich beschrieben wurde, besteht der Kern des neuen Personalmanagements in der *Erweiterung* der Selbstorganisation (Voß & Pongratz, 1998, S. 137). Die größere Autonomie von Beschäftigten geht einher mit mehr Verantwortung, Partizipation und Selbstaktivierung. Die durch erweiterte Aufgabenzuschnitte und Handlungsspielräume erzielte bessere Nutzung der subjektiven Potenziale von

Arbeitskräften führt nicht nur zu besserer Arbeitsleistung, sondern auch zu einer Intensivierung von Arbeit (Minssen, 2012, S. 80). Aus der Perspektive von Arbeitnehmenden führt operative Dezentralisierung zu substanziell erhöhten Anforderungen an Selbstständigkeit und Selbstvermarktung sowie zu einer ökonomisch rationalisierten Lebensführung (Pongratz & Voß, 2004, S. 25).

Im Vergleich zur traditionellen Berufslehre stellt auch die Verbundausbildung erweiterte Erfordernisse an eine *Selbstorganisation der Lernenden*. Lernende werden von der Leitorganisation selektioniert und angestellt. Ihre betrieblichen Einsätze leisten sie jedoch in der Regel nicht bei der Leitorganisation, sondern in verschiedenen Verbundbetrieben. Die Ausbildungsleitung ist nicht vor Ort und die Berufsbildnerin bzw. der Berufsbildner wechselt mit jeder Rotation. Die Lernenden haben deshalb keine konstante Betreuungsperson, an die sie sich anlehnen können. Mit jedem Lehrplatzwechsel müssen sie sich selbstständig in einem neuen Betrieb – einem Kunden ihres offiziellen Lehrbetriebs – behaupten. Sie sind gefordert, ihr bisheriges Fachwissen mit dem neuen betriebsspezifischen Wissen abzugleichen und eigenverantwortlich ein Verständnis für den neuen Betriebskontext zu entwickeln. Diese Ausbildungskonstellation erfordert von den Lernenden ein hohes Maß an Selbstständigkeit und Selbstverantwortung:

> [Die Verbundlernenden] müssen selbstständiger sein als die Lernenden, die drei Jahre lang hier sind. Weil sie müssen immer wieder neuen Mut fassen. Sie kommen immer wieder in einen neuen Betrieb, in ein neues Team, neue Abläufe. Also, sie müssen selbstständig werden. Sie müssen ihr Fachwissen immer weiter erweitern und vertiefen. (Vertretung Ausbildungsbetrieb Integranet; P35: 62)

Die Lernenden sehen ihre offizielle Lehrmeisterin oder ihren offiziellen Lehrmeister nur selten, in der Regel zwischen einem bis einigen wenigen Malen pro Semester. Oft handelt es sich dabei um formale Anlässe wie überbetriebliche Kurse oder Schulungen. Die Beziehung zwischen Lehrmeisterin/Lehrmeister und Lernenden ist deshalb tendenziell formaler und distanzierter als in der traditionellen Berufslehre. Wenn Lernende möchten, dass die Ausbildungsleitung sie in spezifischen Situationen unterstützt (z.B. bei Problemen am Lehrplatz), müssen sie diese Unterstützung eigeninitiativ einfordern.

Im Vergleich zur traditionellen Lehre können die Lehrmeisterin/der Lehrmeister in der Leitorganisation (Ausbildungsleitung) die Lernenden weniger gut kontrollieren, da sie im Ausbildungsbetrieb nicht anwesend sind. Sie führen die Lernenden indirekt, durch punktuelle Gespräche und Zielvereinbarungen. Dadurch wird ein großer Teil der Kontrolle und der Verantwortung in die einzelnen Lernenden verlagert. Die Lernenden müssen in der Lage sein, mit diesem Freiraum umzugehen und sich selbst zu steuern, da sie ansonsten durch die Maschen fallen:[20]

20 Auf diese Thematik wird in vielen der Interviews hingewiesen, u.a. auch in folgenden Zitaten: *Manchmal passiert es, dass Lernende schleifen. Eben genau deshalb, weil wir*

> Lernende, welche ein bisschen dazu neigen, vielleicht nicht so ehrgeizig zu sein, vielleicht eher so ein bisschen zu schleifen, die können in unserem Modell gut durchschlüpfen. (…) Das haben wir gemerkt. Und da muss man ein bisschen wach bleiben. (Vertretung Leitorganisation Ruralnet; P11: 644)

Bei jedem Lehrplatzwechsel müssen sich die Lernenden erneut „verkaufen" und bewähren. In manchen Fällen stellen sich die Lernenden beim (potenziell) nächsten Ausbildungsbetrieb vor und „bewerben" sich, was dem Ausbildungsbetrieb die Möglichkeit gibt, die „beste" Kandidatin oder den „besten" Kandidaten auszuwählen bzw. unpassende Lernende zurückzuweisen. Beim Arbeitsbeginn im neuen Betrieb müssen sich die Lernenden in ein neues Team integrieren, eine Beziehung zur neuen Berufsbildnerin oder zum neuen Berufsbildner aufbauen, ihre „Passung", ihren „Marktwert" und ihr „Arbeitsvermögen" unter Beweis stellen:

> In unserem System muss man sich andauernd wieder (…) verkaufen können, und auch Werbung für sich machen. (Vertretung Leitorganisation Integranet; P23: 119)

Die Dienstleister-Kunden-Beziehung zwischen Leitorganisation und Ausbildungsbetrieb führt dazu, dass manche Ausbildungsbetriebe auch das Verhältnis zu den Lernenden stärker an marktlichen Bezugspunkten ausrichten. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn Ausbildungsbetriebe die Lernenden nicht als zukünftigen betrieblichen Nachwuchs sehen:

> Der Lehrling gehört nicht uns, der Lehrling gehört [Ruralnet]. Also wir mieten ihn, oder. Es ist so, also ich zahle jeden Monat eine Rechnung, mit der wir die „Miete" in Anführungszeichen zahlen für diesen Lehrling. (Vertretung Ausbildungsbetrieb Ruralnet; P19: 113)

Eine solche marktliche Rahmung des Ausbildungsverhältnisses hat zur Folge, dass die Beziehung zwischen Berufsbildenden und Lernenden unpersönlicher und weniger fürsorglich ist. Die Lernenden sind unter größerem Druck, den Erwartungen der Ausbildungsbetriebe gerecht zu werden. Denn die Ausbildungsbetriebe „bezahlen" die Leitorganisation für eine Dienstleistung und erwarten im Gegenzug Lernende, von denen sie einen Nutzen haben:

> Bei uns ist es so, dass ein Lernender arbeiten muss. Also er wird in die Arbeitswelt integriert. (…) Die werden quasi bei uns so eingesetzt, dass sie einfach als Arbeitskraft, ja

---

sie nicht immer sehen. Wir haben uns auch schon überlegt, ob wir irgendwie sagen, ok, wir gehen jeden Monat in jeden Betrieb. Aber dann müssten wir fast jemand haben, der nur das macht. Weil das sind so viele Betriebe, und in zehn Minuten hat man das nicht gemacht." (Vertretung Leitorganisation Ruralnet; P15: 718) *Wir sind extrem auf das Feedback der Berufsbildner angewiesen. Und wenn ein Berufsbildner (...) nicht interveniert, weil er einfach die Ressourcen nicht hat oder keine Zeit verschwenden will, dann haben wir ein Problem. Denn dann kriegen wir es unter Umständen nicht mit, und der Lernende kann durchschlüpfen."* (Vertretung Leitorganisation Transportnet; P31: 499)

böse gesagt, als billige Arbeitskraft angestellt [sind]. (Vertretung Ausbildungsbetrieb Ruralnet; P21: 286)

> Unsere Lernenden sind Visitenkarten. Also Betriebe haben auch ganz hohe Erwartungen, dass der Lernende gut arbeitet, dass er pünktlich ist und so weiter. Dass er „läuft“ [funktioniert], und dass er etwas bringt. Dass er nicht nur Aufwand bringt, sondern Ertrag. (Vertretung Leitorganisation Spednet; P3: 500)

Als „Visitenkarten“ des Verbundes sind die Lernenden dem Druck ausgesetzt, sich selbst – als Repräsentanten des Verbundes – aktiv zu vermarkten. Sie müssen sich mit den betrieblichen Zielen der Leitorganisation, aber auch dem gegenwärtigen Ausbildungsbetrieb identifizieren und den Erwartungen beider gerecht werden.

Wie in den vorherigen Kapiteln ausführlich beschrieben wurde, haben viele der Verbundbetriebe die Ausbildung der Lernenden ausgelagert, weil den eigenen Mitarbeitenden die Kapazitäten für eine selbstständige Ausbildung fehlen. Im hektischen und dynamischen Arbeitsalltag sind sie nicht in der Lage, allzu viele zeitliche Ressourcen für die Betreuung der Lernenden aufzuwenden. Entsprechend erwarten die Ausbildungsbetriebe von den Verbundlernenden von Anfang an eine gewisse Selbstständigkeit und Eigeninitiative:

> Die Lernenden [müssen] so eine gewisse Reife, auch menschliche Reife, schon mitbringen. Weil wir eben wirklich auf jeden Mitarbeiter zählen müssen, und auch auf den Lernenden. Und die Betreuung sicher gewährleisten, aber auch relativ bald erwarten, dass der Lernende eigenverantwortlich auch seine Aufgaben übernimmt. (Vertretung Ausbildungsbetrieb Integranet; P43: 102)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Verbundausbildung im Vergleich zur traditionellen Berufslehre höhere Erfordernisse an die *Selbstorganisation der Lernenden* stellt. Die Lehrplatzwechsel, die räumliche Distanz der Ausbildungsleitung und die marktgesteuerte Beziehung zwischen Leitorganisation und Ausbildungsbetrieb implizieren substanziell erweiterte Anforderungen an Selbstständigkeit und Selbstkontrolle, Eigeninitiative und Selbstökonomisierung.

5.2.3 Die Projektförmigkeit der Verbundausbildung

Der „Prototyp“ der dezentralen und flexiblen Form der Arbeitsorganisation ist das Projekt (Minssen, 2012, S. 86; vgl. auch Boltanski & Chiapello, 2006, S. 149). Für eine befristete Zeit kommen Personen aus unterschiedlichen Abteilungen und/oder Organisationen im *Projekt* zusammen und arbeiten selbst organisiert an der Lösung einer komplexen Aufgabenstellung. Nach Ablauf des Projekts gehen sie wieder auseinander, profitieren aber auch in Zukunft von den im jeweiligen Projekt aufgebauten Beziehungen. Insgesamt nimmt inner- wie auch zwischenbetrieblich die *Projektförmigkeit von Arbeit* zu (Bol-

tanski & Chiapello, 2006; Kalkowski & Mickler, 2009). Von den Beschäftigten wird deshalb erwartet, dass sie projektfähig sind – flexibel, mobil und anpassungsfähig, selbstständig und eigenverantwortlich, offen, extrovertiert und kommunikativ. Um sich in der flexiblen und dezentralisierten Wirtschaftswelt behaupten zu können, müssen sie bereit sein, auf Stabilität, Sicherheit und Bindungen zu verzichten (Boltanski & Chiapello, 2006, S. 158 ff.).

Von den unterschiedlichen Formen der beruflichen Grundbildung weist der Lehrbetriebsverbund die größte Projektförmigkeit auf. Die Verbundausbildung ist eine Abfolge von betrieblichen Einsätzen, welche sich zum Teil deutlich voneinander unterscheiden. Die Lernenden wissen zu Lehrbeginn nicht, wie ihre Ausbildung verlaufen wird. Sie wissen jeweils nicht, an welchem Ort und in welchem Betrieb sie im nächsten Jahr sein werden. Sie sind aufgefordert, diese Ungewissheit auszuhalten, offen für Neues zu sein sowie geografisch und mental mobil zu bleiben:

> Wichtig ist die Bereitschaft, diese Rotationen auch zu machen und auch sich ein Stück weit auf ein Abenteuer einzulassen. Weil ich weiß nicht an meinem ersten Tag von meiner Lehre, wo ich die nächsten drei Jahre bin. (Vertretung Leitorganisation Transportnet; P29: 112)

An jedem Lehrplatz ist den Lernenden bewusst, dass ihr Einsatz von begrenzter Dauer ist. Dennoch sind sie dazu aufgefordert, sich mit vollem Engagement einzusetzen und sich mit den jeweiligen betrieblichen Zielen zu identifizieren. Sie müssen sich rasch an ein neues Team, neue Umgangsformen und neue Arbeitsabläufe anpassen, ihr bisheriges Wissen auf den neuen Betriebskontext übertragen und ihr Arbeitsvermögen proaktiv einbringen. Die Lehrplatzwechsel bedingen auch, dass die Lernenden in der Lage sein müssen, sich schnell auf neue Personen einzulassen, neue Vertrauensverhältnisse aufzubauen und mit einer gewissen Unbekümmertheit wieder Abschied zu nehmen. Von den Lernenden wird erwartet, dass sie offen und kommunikativ, selbstbewusst und autonom auftreten. Durch die Betriebswechsel vergrößern die Lernenden ihr berufliches Netzwerk und knüpfen Kontakte, welche sie später nutzen können (vgl. Boltanski & Chiapello, 2006, S. 154 ff.).

5.2.4 Förderung oder Überforderung von Lernenden?

Verglichen mit den Anforderungen an eine traditionelle duale Lehre werden Lernenden in Lehrbetriebsverbünden in verstärktem Maße arbeitsmarktbezogene Kompetenzen abverlangt, wie sie von Voß und Pongratz (1998) mit dem *Arbeitskraftunternehmer* oder von Boltanski und Chiapello (2006) mit dem *Projektmenschen* beschrieben werden. Ein solches erweitertes Anforderungsprofil hat für die Betroffenen ambivalente Folgen: Auf der einen Seite besteht das Risiko von Überforderung und Verunsicherung, auf der anderen Seite die Chance von größerer Autonomie, Abwechslung und Selbstverwirklichung.

Zudem werden in der Verbundausbildung Flexibilität und Selbstorganisation nicht nur gefordert, sondern auch *gefördert*. Laut Voß und Pongratz (1998) ist die *Vermittlung dieser Kompetenzen in der Ausbildung* eine grundlegende Voraussetzung dafür, dass die postfordistische Arbeitsorganisation auf subjektiver Ebene bewältigt werden kann. Diese Überlegungen drängen die Frage auf, welche Konsequenzen die hohe Projektförmigkeit der Verbundausbildung für die Lernenden hat. Da dieses Thema in Kapitel 8 *aus der Sicht der Lernenden* ausführlich behandelt wird, gehe ich an dieser Stelle nur punktuell auf die Sicht der Ausbildungsbetriebe ein, um den Rahmen für die Erfahrungen der Lernenden aufzuspannen. Im Folgenden wird dargestellt, wie die Ausbildungsbetriebe die Vor- und Nachteile des Rotationsprinzips und der geteilten Betreuung für die Lernenden beurteilen.

Aus der Sicht der Ausbildungsbetriebe werden die hohen Anforderungen an die Projektfähigkeit der Lernenden sehr unterschiedlich beurteilt. Da die Unterschiede innerhalb der einzelnen Verbünde größer sind als die Unterschiede zwischen den Verbünden, wird die Analyse für die vier Verbünde nachstehend gemeinsam dargestellt.

Beurteilung des Rotationsprinzips

Die Frage danach, was das Rotationsprinzip *für die Lernenden* bedeute, wird von den befragten Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern sehr unterschiedlich beantwortet. Die verschiedenen Aussagen lassen sich zu drei Positionen verdichten, welche im Folgenden idealtypisch dargestellt werden.

Position A: Vorteile bezüglich Ausbildungsqualität

Für die Vertreterinnen und Vertreter dieser Position ist die Rotation für die Lernenden eindeutig ein Vorteil. In ihrer Argumentation beziehen sie sich auf die *Netzwerkkonvention*: Die Rotation dient dem Aufbau von überberuflichen Kompetenzen wie Flexibilität, Anpassungsfähigkeit, Mobilität etc., welche für den zukünftigen Arbeitsalltag zunehmend von Bedeutung sind. Die Förderung der Projektfähigkeit wirkt sich vorteilhaft auf die *Ausbildungsqualität* aus und erleichtert zudem auch den späteren *Berufseinstieg*:

> Was man in der dreijährigen Lehre in einem Top-Ausbildungsbetrieb nicht lernt, das ist diese Fähigkeit, sich auf veränderte Verhältnisse einzustellen. Und das ist einfach das, was heute auch im Arbeitsalltag immer wichtiger wird. (Vertretung Ausbildungsbetrieb Spednet; P1: 953)

> Ich denke, so was Sozialkompetenz anbelangt, Selbstkompetenz, diese Bereiche, dort ist die Rotation sicher ein Vorteil. Eben, Umgang mit Veränderungen, Verantwortung übernehmen, sich in ein Team eingliedern. (Vertretung Ausbildungsbetrieb Transportnet; P62: 763)

Diese Interviewpartnerinnen und Interviewpartner sind der Meinung, dass die Lernenden mit den Anforderungen der Rotation sehr gut umgehen können. Die Lernenden würden sich gerade *wegen* des Rotationsprinzips für die Verbundlehre entscheiden. Sie wünschten sich eine abwechslungsreiche Berufslehre und die betrieblichen Wechsel würden diesen Anspruch erfüllen (P31: 469):

> [Die Rotation] ist wirklich nur positiv, das erhöht die Flexibilität. Ich sehe da überhaupt keine Gefahr, dass man dauernd rotiert. Wir haben auch keine verwirrten Lernenden im Haus, die sich nicht mehr mit der Arbeit identifizieren können, oder mit der Firma. Überhaupt nicht, hervorragend, das muss ja genauso sein. Die Leute müssen so erzogen werden, zu Flexibilität und schnellem Umdenken-Können und sich in Situationen einfühlen können. (Vertretung Ausbildungsbetrieb Transportnet; P60: 345)

Die Vertreterinnen und Vertreter dieser Position sind der Meinung, dass die Lernenden von der Projektförmigkeit der Ausbildung profitieren. Die Jugendlichen würden lernen, sich in neuen und ungewohnten Situationen souverän zu verhalten. Diese Wechsel fielen den Lernenden zwar manchmal schwer, aber gerade durch die Überwindung von solchen Widerständen würden sie sich persönlich weiterentwickeln. Eine Interviewpartnerin vergleicht den Lehrplatzwechsel mit Bergsteigen:

> Ich finde es eben auch spannend, weil man die Komfortzone verlässt, eben wenn man dann gerne bei einer Firma oder in einer Abteilung bleiben würde und dann gehen muss. Und am Anfang ist das ein enormer Aufwand. Das ist, wie wenn man bergsteigt oder einen Extremsport macht. Und dann nachher, was man dafür bekommt, die Befriedigung danach, dass man das jetzt geschafft hat, und was das einem gibt. Das ist so viel wert. (Vertretung Ausbildungsbetrieb Transportnet; P60: 355)

Während die Rotation gemäß den Einschätzungen dieser Interviewpartnerinnen und Interviewpartner für die Lernenden nur Vorteile bringt, ist sie *für die Betriebe* jedoch ambivalent. Sie vergrößert den Einarbeitungs- bzw. Betreuungsaufwand, verhindert den vertieften Aufbau von betriebsspezifischem Fachwissen und führt zu Konkurrenz um Lehrabgängerinnen und Lehrabgänger (*Kritik aus der marktlichen und der industriellen Welt*):

> Ich denke, so nach einem halben Jahr, nach zwei Drittel vom Jahr sind die Lehrlinge eigentlich so weit, dass sie die Arbeiten, die ihnen übertragen werden, selbstständig machen können. Und dass es dann (…) davon profitieren kann, dass der Lehrling die Sachen selbstständig erledigen kann. Und dann fängt es halt im nächsten Lehrjahr wieder von vorne an. (Vertretung Ausbildungsbetrieb Spednet, P3: 143)

Position B: Vorteile bezüglich Ausbildungsqualität, Nachteile bezüglich sozialer Integration

Für die Vertreterinnen und Vertreter dieser Position ist die Rotation für die Lernenden *ambivalent*. Diese Interviewpartnerinnen und Interviewpartner sind zwar ebenfalls der Meinung, dass sich die Rotation vorteilhaft auf die Ausbildungsqualität auswirke. Jedoch gebe es Lernende, die mit den Anforderungen der Rotation überfordert seien:

> Jedes halbe Jahr in eine neue Abteilung, neue Ansprechpartner, eine neue Firma. Ich habe gar keine Möglichkeit, diese Firma wirklich kennenlernen zu können. Ich habe jedes Mal einen neuen Vorgesetzten, einen neuen Betreuer, also ist noch relativ schwierig. Es gibt viele Jugendliche, die mit dem nicht umgehen können. (Vertretung Ausbildungsbetrieb Transportnet; P69: 163)

Als Kehrseite der Rotation werden fehlende Stabilität und soziale Eingebundenheit genannt. Laut Boltanski und Chiapello (2006) sind das diejenigen Dinge, die in der Netzwerkwelt „geopfert" werden müssen, um Größe zu erlangen. Für Interviewpartnerinnen und Interviewpartner, welche Position B vertreten, tendieren die Anforderungen, die an die Lernenden gestellt werden, in Richtung *Über*forderung. Dass die Lernenden regelmäßig ihr „vertrautes Zuhause" bzw. ihre „gewohnte Umgebung" aufgeben müssen, ist die Kehrseite der guten (Fach-)Ausbildung:

> Für die Jugendlichen, denke ich, wenn jemand in sich ruhend und stabil ist, dann macht das nichts, wenn du jedes Jahr oder jedes halbe Jahr wechseln musst. Dann ist das eine Herausforderung, ist eine Challenge, du gehst weiter. Wir haben aber Jugendliche (…), die brauchen noch ein Umfeld. Die brauchen eine Kontaktperson. Die wollen jemanden haben, der ihnen eine gewisse Richtlinie gibt. Und dann finde ich diese Rotationen sehr gefährlich, weil sich die Leute jedes Mal wieder neu anpassen, jedes Mal sich wieder neu finden müssen, sich jedes Mal an eine Abteilung adaptieren müssen, sich wieder einleben müssen. (Vertretung Ausbildungsbetrieb Transportnet; P50: 429)

Von den Vertreterinnen und Vertretern dieser Position wird das Rotationsprinzip vor allem aus der Perspektive der *häuslichen Welt* kritisiert. Sie weisen auf die Ambivalenz der Projektwelt hin: Einerseits fördere die Rotation Selbstständigkeit und Flexibilität, andererseits aber werden Lernende, die Stabilität und Vertrauen brauchen, durch die laufenden Wechsel verunsichert. Trotz dieser Ambivalenz sind diese Ausbildungsbetriebe dazu bereit, sich an der Rotation zu beteiligen, da durch das Rotationsprinzip die Ausbildungsqualität ihrer Meinung nach erhöht wird. Hierbei beziehen sie sich nicht nur auf Selbst- und Sozialkompetenzen, sondern insbesondere auch auf *Fachkompetenzen*. Die Lernenden erleben während ihrer Ausbildung ein breites fachliches Spektrum, sie lernen verschiedene Arbeitsabläufe kennen und erhalten so die Möglichkeit, spezifische Prozesse kritisch zu reflektieren (*industrielle Welt*):

> Der Lernende hat die Möglichkeit, in drei verschiedenen Firmen wirklich spezifisch ein Gebiet sehr gut kennenzulernen und da auch sehr viel mitzubekommen. Dass er eigentlich von der ganzen Palette, die die Speditionsbranche zu bieten hat, profitieren kann. (Vertretung Ausbildungsbetrieb Spednet; P3: 287)

> Sie lernen drei Unternehmen kennen. Sie sehen, wie es hier ist, wie es dort ist, was da abläuft. Sie sind nicht nur fixiert auf ein Unternehmen, wo es strukturbedingt einfach so ist. (…). Sondern sie haben nachher die Chance, den Ort zu wechseln und zu sehen, ah, hier läuft es so und dort machen sie das so. (Vertretung Ausbildungsbetrieb Ruralnet; P23: 531)

Dank der breiten Fachausbildung haben die Lehrabgängerinnen und Lehrabgänger gemäß den Einschätzungen der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner bessere Aussichten auf dem Arbeitsmarkt. Zudem sei die Rotation dann ein Vorteil, wenn es den Lernenden an einem Ausbildungsplatz nicht gefalle.

Position C: Nachteile bezüglich Ausbildungsqualität und sozialer Integration

Die Vertreterinnen und Vertreter dieser Position sind der Meinung, dass das Rotationsprinzip die Ausbildungsqualität negativ beeinflusse und die Lernenden überfordere. Diese Interviewpartnerinnen und Interviewpartner beteiligen sich deshalb nicht an der Rotation, sondern behalten die Lernenden für die gesamte Ausbildung (bzw. für die letzten beiden Ausbildungsjahre) bei sich im Betrieb:

> Man ist mit falschen Vorstellungen hinter diese Rotation. Man wollte dem Lernenden möglichst viel zeigen. Was abgeht auf der Welt und so. Und mittlerweile haben wir gemerkt, dass das ist nicht das Richtige. Die sind nachher überfordert. Fühlen sich auch nirgends richtig zu Hause. (Vertretung Ausbildungsbetrieb Ruralnet; P15: 514)

Für die Lernenden sei das Rotationsprinzip ein Nachteil, da sie sich immer wieder in eine neue Firma, deren Strukturen und deren Philosophie einfinden müssten. Aus diesem Grund, aber auch aufgrund des unterschiedlichen firmenspezifischen Wissens müssten sie wesentlich mehr lernen als in der traditionellen dualen Lehre. Auch bestehe die Gefahr, dass Probleme mit Lernenden nicht angegangen würden, wodurch der Lehrabschluss in Gefahr gerate. Der relativ kurzen betrieblichen Einsätze würden zudem den Aufbau von Fachkompetenzen erschweren. Denn ein Jahr sei zu kurz, um sich das gesamte bereichs- und betriebsspezifische Wissen anzueignen, weshalb den Lernenden am Ende der Lehre grundlegendes Fachwissen fehle. Diesen Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern zufolge führt das Rotationsprinzip dazu, dass die Ausbildung *zu* breit wird und die Lernenden deshalb in keinem der absolvierten Fachbereiche eine genügend hohe Fachkompetenz entwickeln können. Sie kritisieren die Rotation aus der Perspektive der *häuslichen Welt*, aber auch aus der Perspektive der *marktlichen* und der *industriellen* Welt. Die *Netzkonvention* hingegen wird nicht als Qualitätsmaßstab herangezogen, um die Rotation zu beurteilen.

Beurteilung der geteilten Betreuung

Auch die geteilte Betreuung zwischen Ausbildungsleitung und Berufsbildnerin oder Berufsbildner wird von den interviewten Ausbildungsbetrieben ambivalent beurteilt. Insgesamt wird das Betreuungsmodell jedoch weniger hinterfragt als das Rotationsprinzip, da es in der Verbundausbildung nicht umgangen werden kann:

> Grundsätzlich ist das System so nicht schlecht. Manchmal weiß ich nicht, ob der Lehrling noch genau weiß, was muss er jetzt wo und wie, und mit was muss er jetzt zu wem? (Vertretung Ausbildungsbetrieb Ruralnet; P19: 505)

In mehreren Gesprächen wird auf die Vorteile der geteilten Betreuung für die Lernenden hingewiesen. Nach Ansicht der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner bewährt sich die Dreieckskonstellation insbesondere in Krisensituationen. Wenn Lernende in der Ausbildung Schwierigkeiten haben, können sie jeweils mit einer neutralen Bezugsperson sprechen:

> Dass [Krisengespräche] punktuell der macht, der kein Problem mit ihm hat. Dass man es an dich [den Berufsbildner] delegiert, weil er in der Berufsschule ein Problem hat. Und gar nicht, mit dir hat er gar keines, am Lehrplatz. Und dort ist es auch, wo er seine Komfortzone hat. Dort kann man ihn vielleicht auch besser abholen. Das klappt gut. (Vertretung Ausbildungsbetrieb Transportnet; P60: 519)

Ein weiterer Vorteil für Lernende sei, dass sie immer mehrere Ansprechpersonen hätten. Dadurch erhöhe sich die Chance, dass sie zu jemandem „den Draht finden" (P1: 1071). In schwierigen Situationen könnten sich die Lernenden dann an diejenige Person wenden, zu der sie am meisten Vertrauen gefasst hätten.

Andere Berufsbildnerinnen und Berufsbildner weisen darauf hin, dass der regelmäßige Austausch mit der Ausbildungsleitung dazu führe, dass die berufsfachliche Entwicklung der Lernenden besser reflektiert werde und allfällige Probleme früh erkannt würden:

> *Wir haben zweimal im Jahr Prüfungen oder Prozesseinheiten, bei denen wir dann eben auch noch vorher und nachher über die Lernenden sprechen. Auch schauen, wie hat sich einer verändert? Hat er sich verbessert? Hat er sich verschlechtert? Dann auch die Diskussion, liegt es vielleicht im privaten Umfeld? Denn das ist leider bei den jungen Leuten immer wieder ein Thema, dass irgendetwas privat nicht funktioniert. Dann fallen die Leistungen runter oder sonst etwas. Und ja, da ist immer ein Dialog da. (Vertretung* Ausbildungsbetrieb Spednet; *P1: 925)*

Nach Ansicht der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner führt die geteilte Betreuung dazu, dass Lernende einen größeren „Spielraum" bzw. „Freiraum" haben. Dies könne einerseits die *Eigenverantwortung* von Lernenden fördern. Auf der anderen Seite könne es Lernende aber auch dazu verleiten, die geringere Kontrolle auszunutzen (vgl. u.a. P19: 511; P52: 372).

Als negativer Aspekt der geteilten Betreuung wird von manchen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern kritisiert, dass die Ausbildungsleitung aufgrund der räumlichen Distanz nicht an die Lernenden „herankomme" bzw. die Beziehung zwischen Lernenden und Ausbildungsleitung zu oberflächlich sei. Dies mache es für die Lernenden schwierig, Vertrauen aufzubauen:

> Das [der Ausbildungsleiter] ist eine Person, die ist zwar da, aber die ist zu wenig nah, und die ist zu wenig greifbar. (Vertretung Ausbildungsbetrieb Transportnet; P50: 457)

Zum Teil wird bedauert, dass es im Verbund weniger *Nähe* zwischen Ausbildungsleitung und Lernenden gebe als in einem traditionellen Lehrverhältnis. Ein Interviewpartner, der neben den Verbundlernenden auch eigene Lernende ausbildet, erzählt, dass er seine eigenen Lernenden mindestens alle zwei bis drei Wochen an ihrem Lehrplatz besuche, damit er sie „spürt" (P69: 211). Eine solche enge Begleitung sei im Verbund nicht möglich:

> Er [der Ausbildungsleiter] kommt fürs Semestergespräch. Fertig. Und das finde ich eben, das finde ich einen Nachteil im Verbund. Manchmal auch gut, also es gibt gewisse Routinen und natürlich auch Abläufe, die etwas einfacher [sind], auch von den Kosten her wahrscheinlich. Aber die Betreuung von jedem Einzelnen, das haben wir ja schon mal angesprochen. „Wo ist mein Zuhause?" Jedes halbe Jahr woanders, eine andere Ansprechperson. (Vertretung Ausbildungsbetrieb Transportnet; P69:211)

5.3 Unterschiede in der Projektförmigkeit der vier Verbünde

Die bisherigen Analysen haben dargestellt, dass die Verbundausbildung im Vergleich zur traditionellen Berufslehre größere Anforderungen an die Flexibilität und die Selbstorganisation der Lernenden stellt. Die Fallstudie macht jedoch zugleich auch deutlich, dass *zwischen* den vier Lehrbetriebsverbünden, aber auch zwischen einzelnen Ausbildungsberufen große Unterschiede bezüglich der Projektförmigkeit bestehen.[21] Dies wird deutlich, wenn man zum Beispiel eine Polymechanik-Lernende, die neben ihrer Basisausbildung in der Lehrwerkstatt des Verbunds ihre Lehre an einem einzigen Ausbildungsplatz verbringt, mit einem KV-Lernenden kontrastiert, der halbjährlich Ausbildungsbetrieb, Berufsbildnerin und Ausbildungsleiter wechselt.

Lernende unterschiedlicher Lehrbetriebsverbünde und unterschiedlicher Berufe sind der Anforderung, projektfähig zu sein, somit nicht gleichermaßen ausgesetzt. Um zu untersuchen, *wie* Verbundlernende die hohen Anforderungen an Flexibilität und Selbstorganisation erleben und bewältigen, muss deshalb zunächst ein Instrument geschaffen werden, mit welchem das *Ausmaß der Projektförmigkeit* eines Ausbildungsgangs objektiviert werden kann. Dazu wird im Folgenden die spezifische Ausgestaltung des Rotations- und des Betreuungsmodells der vier Verbünde auf die Frage hin analysiert, inwiefern und in welchem Ausmaß sie die Qualitäten der projektförmigen Welt fördern und fordern.

Um die Projektförmigkeit der verschiedenen Ausbildungsgänge bestimmen zu können, werden nachstehend sowohl die Ausbildungs*organisation* als

21 Vergleiche für die folgenden Ausführungen Kapitel 5 in Leemann et al. 2012.

auch die Ausbildungs*philosophie*[22] fokussiert. Denn zwischen der strukturellen und der kulturellen Ebene besteht eine Wechselwirkung: Die spezifische Organisation der Ausbildung (z.B. die Anzahl der Rotationen oder das Betreuungsmodell) hat ihre Wurzeln in der Ausbildungsphilosophie des Verbundes (Zielsetzung, angestrebte Werte) und muss gegenüber den relevanten Akteurinnen und Akteuren wie Ausbildungsbetrieben, Lernenden und zusätzlichen Geldgebern gerechtfertigt werden. Ist beispielsweise die Stärkung von überfachlichen Kompetenzen ein explizites Ausbildungsziel, wird die Ausbildung in der Regel so konzipiert, dass diese Kompetenzen bestmöglich gefördert werden. Die Frage, inwiefern die Ausbildungsorganisation und die Ausbildungsphilosophie Projektfähigkeit voraussetzen und anvisieren, wird außerdem auf Größe, Branchenausrichtung und Trägerschaft von Lehrbetriebsverbünden rückbezogen, sodass gewisse Generalisierungsversuche möglich sind.

5.3.1 Rotation: Unterschiedliche Modelle und Ziele

Werden Lehrbetriebsverbünde in der Schweizer Literatur beschrieben, findet sich häufig die Formulierung, dass Lernende „in der Regel jährlich“ den Ausbildungsbetrieb wechseln. Dies ist jedoch ein idealtypisches Modell, welches der Heterogenität der in der Praxis existierenden Rotationsmodelle kaum gerecht wird. In den hier untersuchten Verbünden verbringen die Lernenden ihre Berufslehre in einem bis fünf verschiedenen Betrieben und die Dauer der Einsätze variiert von wenigen Monaten bis zur gesamten Lehrzeit. Die Anzahl der Rotationen unterscheidet sich nicht nur von Verbund zu Verbund, sondern auch innerhalb eines Verbundes zwischen den verschiedenen Ausbildungsberufen und selbst zwischen den Ausbildungsverläufen einzelner Lernender.

Im Folgenden beschränke ich mich darauf, die Rotationsmodelle der *kaufmännischen Ausbildungsgänge* darzustellen, da eine Abhandlung aller Berufe den Rahmen des hier Möglichen sprengen würde. Für den kaufmännischen Bereich habe ich mich entschieden, weil sowohl in meinem Sample als auch schweizweit die meisten Verbundlernenden eine kaufmännische Berufslehre absolvieren.[23] Zudem handelt es sich dabei um den einzigen Ausbildungsberuf, welcher von allen vier der untersuchten Verbünde ausgebildet wird. Des Weiteren hat sich in der Analyse aller Ausbildungsberufe herausgestellt, dass die

22 Auch wenn nicht jeder Verbund diese Ausbildungsphilosophie schriftlich festgehalten hat, ist sie doch immer Teil einer Organisation und kann aus Gesprächen und Dokumenten herausgearbeitet werden. Elemente der Ausbildungsphilosophie sind Ziele, Werte, Normen, Menschenbilder und das Selbstverständnis der jeweiligen Ausbildungsverbünde.

23 Eine vom BBT durchgeführte Evaluation kommt zum Resultat, dass die Hälfte aller Ausbildungsverbünde im kaufmännischen Bereich ausbildet (BBT, 2008, S. 18).

KV-Lehre in den untersuchten Verbünden insgesamt die höchste Projektförmigkeit aufweist. Aus all diesen Gründen wird der Fokus der Darstellung nachstehend auf die kaufmännische Ausbildung gelegt.

Transportnet

Transportnet bildet Lernende im Beruf „Kauffrau/Kaufmann EFZ öffentlicher Verkehr" (KVöV) aus. Die KVöV-Lernenden wechseln während ihrer Berufslehre *viermal* den Lehrplatz, jedoch nicht jedes Mal den Ausbildungsbetrieb. In der Regel absolvieren sie ihre Ausbildung bei zwei bis drei verschiedenen Unternehmen. Es kommt jedoch auch vor, dass Lernende ihre ganze Lehrzeit bei einem einzigen Ausbildungsbetrieb verbringen. Die Ausbildung ist so gegliedert, dass die ersten vier Einsätze jeweils sechs Monate dauern, während der fünfte (und letzte) Einsatz zwölf Monate dauert. Diesen letzten Lehrplatz können die Lernenden insofern selbst mitbestimmen, als sie sich für zwei mögliche Plätze bewerben. Rund achtzig Prozent der Lernenden erhalten einen dieser beiden „Wunschplätze". In vielen Fällen handelt es sich dabei um einen Lehrplatz, an dem sie im Verlauf ihrer Ausbildung bereits waren.

Eine Besonderheit von Transportnet ist die *nationale Ausrichtung*; die Lehrplätze erstrecken sich über die gesamte Schweiz. Bei der Zuteilung von Lehrplätzen wird jedoch in der Regel darauf geachtet, dass die Reisezeit nicht länger als eine Stunde dauert. Bei einem längeren Arbeitsweg kann die Reisezeit vom täglichen Arbeitspensum abgezogen werden. Dennoch kommt es durchaus vor, dass Lernende Einsätze in drei oder vier unterschiedlichen Schweizer Städten – teilweise in unterschiedlichen Sprachregionen – absolvieren. Wenn zwischen Wohnort und Lehrplatz ein allzu langer Arbeitsweg anfällt, besteht die Möglichkeit, am Arbeitsort ein Zimmer zu mieten. Um die Miete decken zu können, erhalten sie in einem solchen Fall einen Lohnzuschuss. Abbildung 3 stellt einen möglichen Verlauf der KV-Ausbildung bei Transportnet dar. Die beiden grau hinterlegten Lehrplätze sind identisch.

Lehrplatz A Betrieb 1	Lehrplatz B Betrieb 1	Lehrplatz C Betrieb 2	Lehrplatz D Betrieb 3	Lehrplatz B Betrieb 1

Abbildung 3: Typischer Verlauf der Ausbildung „Kauffrau/Kaufmann EFZ öffentlicher Verkehr" bei Transportnet

Spednet

Spednet bildet Lernende im Beruf „Kauffrau/Kaufmann EFZ internationale Speditionslogistik" aus. Es werden zwei unterschiedliche Ausbildungsmodelle angeboten, eines *mit* Rotation und eines *ohne*. Solange Ausbildungsbetriebe das Tätigkeitsspektrum des Berufs abdecken, können sie selbst entscheiden, ob sie sich am Rotationsmodell beteiligen oder nicht. In der Regel behalten diese Betriebe die Lernenden für die gesamte Lehrzeit bei sich. Im Modell *mit*

Rotation, auf das ich mich im Folgenden beziehe, wechseln die Lernenden ihren Ausbildungsbetrieb jährlich. Spednet ist regional ausgerichtet, aber auch hier besteht vereinzelt die Möglichkeit, dass für einen Einsatz das Sprachgebiet gewechselt werden muss. Abbildung 4 stellt den typischen Verlauf der KV-Ausbildung im Rotationsmodell bei Spednet dar.

Lehrplatz A Betrieb 1	Lehrplatz B Betrieb 2	Lehrplatz C Betrieb 3

Abbildung 4: Typischer Verlauf der Ausbildung „Kauffrau/Kaufmann EFZ internationale Speditionslogistik“ bei Spednet

Ruralnet

Ruralnet bildet Lernende im branchenneutralen Beruf „Kauffrau/Kaufmann EFZ Dienstleistung und Administration“ aus. Die KV-Lernenden wechseln in der Regel alle sechs bis zwölf Monate den Ausbildungsbetrieb, je nach Wunsch der Betriebe: *„Der Ausbildungsbetrieb sagt uns, wie er das will“* (Vertretung Leitorganisation Ruralnet; P9: 944). Es besteht auch die Möglichkeit, dass Lernende firmenintern rotieren: *„[Verbundbetrieb XY] hat letztes Jahr beschlossen, einen KV-Ausbildungsplatz zu schaffen, bei dem [die Lernende] im eigenen Betrieb von Abteilung zu Abteilung wechselt“* (Vertretung Leitorganisation Ruralnet; P11: 376). Da es sich bei Ruralnet um einen branchenheterogenen Lehrbetriebsverbund handelt, wechseln Lernende mit dem Betrieb manchmal zugleich auch die Branche. Die meisten der Verbundbetriebe sind jedoch in der MEM-Branche tätig. Abbildung 5 stellt den möglichen Verlauf der KV-Lehre bei Ruralnet dar.

Lehrplatz A Betrieb 1 Branche A	Lehrplatz B Betrieb 2 Branche A	Lehrplatz C Betrieb 3 Branche B	Lehrplatz D Betrieb 4 Branche A	Lehrplatz E Betrieb 1 Branche A

Abbildung 5: Typischer Verlauf der Ausbildung „Kauffrau/Kaufmann EFZ Dienstleistung und Administration“ bei Ruralnet

Integranet

Wie auch Spednet bildet Integranet Lernende im Beruf „Kauffrau/Kaufmann EFZ Dienstleistung und Administration“ aus. Die KV-Lernenden wechseln in der Regel jährlich ihren Ausbildungsbetrieb. Es kommt vor, dass Lernende zwei Jahre lang beim gleichen Ausbildungsbetrieb bleiben, jedoch ist mindestens eine zwischenbetriebliche Rotation Bedingung für den staatlichen Finanzierungszuschuss. Integranet ist ebenfalls branchenheterogen organisiert, weshalb die Lernenden auch hier mit dem Betriebswechsel häufig in eine neue Branche übertreten. Abbildung 6 stellt den typischen Verlauf der KV-Lehre bei Integranet dar.

Lehrplatz A Betrieb 1 Branche 1	Lehrplatz B Betrieb 2 Branche 2	Lehrplatz C Betrieb 3 Branche 3

Abbildung 6: Typischer Verlauf der Ausbildung „Kauffrau/Kaufmann EFZ Dienstleistung und Administration“ bei Integranet

Die betrieblichen Wechsel bedingen vonseiten der Lernenden, dass sie fähig sind, sich für eine begrenzte Zeit selbstständig und flexibel in einen neuen Betrieb, in ein neues Team und in einen neuen Fachbereich zu integrieren und sich nach Ablauf ihres Einsatzes auch wieder problemlos von diesen zu verabschieden. Diese Kompetenzen werden umso mehr gefordert und gefördert, *je mehr Rotationen* die Ausbildung vorsieht und *je kürzer die einzelnen Einsätze* sind. Denn bei einem Einsatz von sechs Monaten können die Lernenden keine längere Einarbeitungs- und Eingewöhnungszeit erwarten; vielmehr sollen sie möglichst schnell selbstständig und produktiv arbeiten. Auch die *Homogenität oder Heterogenität der verschiedenen Lehrplätze* hat einen Einfluss auf die Projektförmigkeit der Ausbildung: Je unterschiedlicher die Lehrplätze in Bezug auf Betriebsgröße, Branche oder Teamstruktur innerhalb eines Lehrbetriebsverbundes sind, desto größer sind die Anforderungen an Flexibilität. Speziell hohe Anforderungen an Projektfähigkeit stellt die Rotation, wenn sie bedingt, dass eine Lernende oder ein Lernender für die Dauer des Einsatzes auswärts ein Zimmer nehmen muss (entweder aufgrund eines zu langen Arbeitsweges oder aus strategischen Gründen, wenn mit einem Einsatz z.B. in der Romandie zusätzlich Französischkenntnisse erworben werden sollen). Aus diesen Gründen weisen die Rotationsmodelle von Transportnet und Ruralnet die *größte Projektförmigkeit* auf.

Zwischen den Lehrbetriebsverbünden unterscheiden sich nicht nur die *Modelle*, sondern auch die *Gründe* für die Rotation. In den folgenden Abschnitten wird herausgearbeitet, aus welchen Gründen die *zwischenbetriebliche Rotation* Teil des Ausbildungsmodells ist bzw. welche Ziele mit dem Rotationsprinzip verfolgt werden. Denn wie die bisherigen Ausführungen gezeigt haben, ist das Rotationsprinzip durchaus umstritten. Zudem ist es nicht notwendigerweise Bestandteil der Verbundausbildung: Spednet und Ruralnet bieten beide Modelle an, bei denen *keine* zwischenbetriebliche Rotation stattfindet, und auch bei Transportnet existieren Ausbildungsgänge ohne zwischenbetriebliche Rotation.

Rotation ermöglicht Abdeckung des Berufsprofils

Die *Abdeckung des Berufsprofils* wird in allen vier Verbünden als Grund für die zwischenbetriebliche Rotation genannt. Um eine *Bildungsbewilligung* zu erhalten, müssen Lehrbetriebe nachweisen können, dass sie das gesamte Tätigkeitsspektrum eines Berufs abdecken können. Bei Spednet und Ruralnet

sind praktisch alle Verbundbetriebe, die sich an der Rotation beteiligen, darauf angewiesen, um überhaupt ausbilden zu können. Bei Transportnet hingegen wäre ein großer Teil der Verbundbetriebe theoretisch in der Lage, das Tätigkeitsspektrum mittels *inner*betrieblicher Rotation abzudecken. Folglich ist die Rotation hier eher aus ideologischen denn aus pragmatischen Gründen Teil des Ausbildungsmodells. Auch mehrere Verbundbetriebe von Integranet wären prinzipiell in der Lage, selbstständig auszubilden. Jedoch ist die zwischenbetriebliche Rotation hier Bedingung für den staatlichen Finanzierungszuschuss und folglich auch für die Beteiligung am Verbund.

In keinem der vier Verbünde ist die Abdeckung des Berufsprofils die *alleinige* Rechtfertigung für die zwischenbetriebliche Rotation. Neben diesem einheitlichen Motiv verfolgen die vier Verbünde mit der Rotation allerdings zum Teil sehr unterschiedliche Zielsetzungen.

Privatwirtschaftliche Lehrbetriebsverbünde: Rotation produziert besseren Nachwuchs

Bei Transportnet und Spednet, den beiden privatwirtschaftlich initiierten, branchenhomogenen Verbünden, wird das Rotationsmodell als Ausbildungsideal gesehen: Das Rotationsmodell erzeugt die *besseren Lehrabgängerinnen und Lehrabgänger*. Gemäß den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern erhöht die Rotation erstens die *Qualität der Ausbildung*. Zweitens führe sie dazu, dass die Lernenden in der jeweiligen Branche denjenigen Fachbereich fänden, der am besten ihren *Fähigkeiten und Interessen* entspreche. Drittens sei die Ausbildung aufgrund der Betriebswechsel attraktiver, was einen *Vorteil im Wettbewerb um gute Schulabgängerinnen und Schulabgänger* darstelle:

> Die Lehre ist natürlich sehr attraktiv geworden dadurch. Also wenn man innerhalb der Lehre so viele Möglichkeiten hat und in so viele Sachen reinschauen darf, das ist natürlich unwahrscheinlich attraktiv für die Jungen. (Vertretung Ausbildungsbetrieb Transportnet; P64: 227)

> Gerade wenn jetzt die Schülerzahlen so zurückgehen, muss man alle Register ausfahren, sonst haben wir wirklich ein Problem. (Vertretung Ausbildungsbetrieb Transportnet; P64: 880)

In der Argumentation der Leitorganisationen führt das Rotationsmodell nicht nur aufgrund der besseren Ausbildung zu qualitativ überlegenen Lehrabgängerinnen und Lehrabgängern, sondern auch deshalb, weil aufgrund der Attraktivität der Ausbildung zu Lehrbeginn bereits die *besseren Schulabgängerinnen und Schulabgänger* rekrutiert werden können. Somit begünstigt das Rotationsmodell aus den genannten Gründen das übergeordnete Ziel dieser Lehrbetriebsverbünde: *Die Produktion von kompetentem Nachwuchs für die Branche*:

> Das [Rotationsmodell] ist das stärkere Modell. Das sind die Stärkeren, die herauskommen, die jedes Jahr in einem anderen Betrieb sind, die die Philosophien von drei Betrieben kennenlernen. (Vertretung Leitorganisation Spednet; P3: 165)

Hinsichtlich der *Qualitätsdimension* betonen die beiden Leitorganisationen, dass durch das Rotationsmodell gleichzeitig fachliche wie auch überfachliche Kompetenzen ausgebildet würden. Das Rotationsmodell produziere *„Top-Fachleute, weil sie in verschiedene Betriebe reingesehen haben“* (Vertretung Leitorganisation Spednet, P3: 55). Durch die vielfältigen Erfahrungen in verschiedenen Fachbereichen und Arbeitsgebieten werde eine breite Fachausbildung befördert:

> Man hat je einen Blick in drei unterschiedliche Firmenkulturen, Firmenpolitiken, Tätigkeiten. Meistens ist es noch so, dass die Firmen auf verschiedenen Verkehrsgebieten tätig sind. Also vielleicht ist eine Firma mehr auf die Straße spezialisiert, mit LKW-Verkehr, und eine andere auf den Überseeverkehr. Die dritte ist vielleicht auf die Luftfracht orientiert. Man sieht die Firmenkulturen. Man hat Erfahrung mit IT-Systemen in unserer Branche. (Vertretung Ausbildungsbetrieb Spednet; P11: 482)

Das Zitat verdeutlicht, dass neben der breiten Fachausbildung auch die Stärkung der *überfachlichen Kompetenzen* grundlegend ist. Durch die betrieblichen Wechsel werden neben den fachlichen Kompetenzen zusätzlich diejenigen Kernkompetenzen ausgebildet, welche der Arbeitsmarkt (bzw. die jeweilige Branche) in Zukunft vermehrt benötigt: Flexibilität, Selbstständigkeit, Mobilitätsbereitschaft etc.:

> Es sind wirklich gute Generalisten, die viel gesehen haben und [sich] durch die vielen Wechsel enorm schnell irgendwo einarbeiten können, sich integrieren können. Eben gerade auch im Bereich Selbstkompetenz, denke ich, ist diese Rotation sehr gewinnbringend. (Vertretung Leitorganisation Transportnet; P31: 469)

In Bezug auf die *Ausbildungsqualität* wird also sowohl auf die industrielle Welt (Expertise) als auch auf die Netzwerkwelt (Projektfähigkeit) Bezug genommen. Dass die Netzwerkwelt insbesondere in branchenhomogenen Lehrbetriebsverbünden ein zentraler Bezugsrahmen ist, liegt an deren Rolle als Auftragnehmer der Betriebe bzw. des Branchenverbands. Ihr Selbstverständnis als Dienstleister für die Betriebe der entsprechenden Branche impliziert, dass diese Verbünde die Ausbildung gezielt auf branchenspezifische Anforderungsprofile ausrichten können. Das Rotationsprinzip bringt für die Ausbildungsbetriebe insbesondere dann einen *Mehrgewinn*, wenn die dadurch geförderten Kompetenzen wie Flexibilität und Selbstorganisation in der Branche von Bedeutung sind:

> [Wir möchten] Leute, die selbst denken und nicht einfach nur stur Arbeit nach Plan machen, sondern sich flexibel anpassen können an das Business. […] Deshalb müssen sie auch wissen: „Was will ich? Wo sehe ich mich? Wo stehe ich? Bin ich bereit, mitzudenken und mitzuhelfen?“ (Vertretung Ausbildungsbetrieb Transportnet; P50: 563)

Es ist kein Zufall, dass beide Lehrbetriebsverbünde aus Bereichen der Dienstleistungsbranche stammen, die durch hohen Kundenkontakt, Internationalität und technologischen Wandel gekennzeichnet sind. In diesem Kontext sind die Kompetenzen der Netzwerkwelt grundlegend dafür, dass die zukünftigen Anforderungen und Entwicklungen des Arbeitsmarkts bewältigt werden können. Insbesondere Transportnet setzt das *„Instrument der Ausbildungsplanung"* (Vertretung Leitorganisation; P25: 810) strategisch ein, um überfachliche Kompetenzen maximal zu fördern. Dazu gehören die häufigen Rotationen, die Kombination möglichst unterschiedlicher Lehrplätze sowie Einsätze in anderen Landesteilen oder Sprachgebieten, welche bedingen, dass Lernende sich für diese Zeitspanne am Arbeitsort ein Zimmer nehmen müssen. Dass mit letzterer Strategie gezielt die Selbstständigkeit der Lernenden gefördert wird, verdeutlicht folgendes Zitat:

> Für uns ist das aber nicht nur eine Erweiterung der Sprachkompetenzen (…), sondern ganz generell auch Erfahrungen sammeln, älter werden, sich bewusst werden, auch wenn das im eigenen Sprachgebiet ist. Und zu sehen, was es heisst, selbst zu waschen. (Vertretung Leitorganisation Transportnet; P25: 280)

Neben der Förderung breiterer fachlicher und überfachlicher Kompetenzen sowie der Rekrutierung leistungsstarker Schulabgängerinnen und Schulabgänger ermöglicht das Rotationsmodell zudem einen *Passungsprozess*. Denn die vielfältigen Erfahrungen in unterschiedlichen Fachbereichen, aber auch Unternehmen und Unternehmenstypen führten dazu, dass Lernende „spüren" könnten, was ihnen am besten entspreche. Diese Auseinandersetzung mit verschiedenen potenziellen Berufswegen wird in den beiden Verbünden *„sehr bewusst gefördert"* (Vertretung Leitorganisation Transportnet; P27: 161). Bei Spednet sollen die drei unterschiedlichen Lehrplätze dazu führen, dass Lernende *nach Lehrabschluss* wissen, welcher Fachbereich ihnen am meisten zusagt. Die „richtige" Wahl des Fachbereichs impliziert *besser qualifizierte und motivierte Fachkräfte* (Vertretung Leitorganisation Spednet; P3: 163).

Bei Transportnet besteht Aufgrund der Tatsache, dass eine große Anzahl von Ausbildungsplätzen pro Berufsfeld zur Verfügung steht, die Möglichkeit, dass Lehrplätze *bereits während der Berufslehre* vermehrt an den Interessen und Stärken der Lernenden ausgerichtet werden können. Die KVöV-Lernenden zum Beispiel verbringen die ersten drei Semester in drei verschiedenen Settings und entscheiden sich dann, in der Mitte des zweiten Lehrjahrs, für einen Fachbereich, auf welchen sie sich im dritten Lehrjahr spezialisieren (Vertretung Leitorganisation Transportnet; P27: 159):

> Die Lernenden in der KV-Ausbildung spezialisieren sich im letzten Lehrjahr auf eine Laufbahn. Und einer dieser Punkte für die Rotation ist natürlich auch herauszufinden in den ersten drei Semestern, was könnte diese Laufbahn sein? Also, dass sie einfach die Erfahrung haben, in einem Bahnhof gearbeitet zu haben oder im Büro gearbeitet zu haben, oder als Zugbegleitung im Einsatz waren. Was heißt das überhaupt? Dass sie sich

danach wirklich bewusst auf eine Laufbahn bewerben können. (Vertretung Leitorganisation Transportnet;P31: 247)

Primär geht es schon darum, die richtige Laufbahn für den richtigen Lernenden zu finden. (…) Und entsprechend auch mit ihnen zusammen schauen: „Was käme denn für dich in Frage? Wo sind deine Stärken, die es sich auch zu verfolgen und zu entwickeln rentiert?“ Und entsprechend haben wir durch die Vielfalt der Lehrplätze, die wir anzubieten haben, auch die Möglichkeit, die Lernenden entsprechend einzusetzen. (Vertretung Leitorganisation Transportnet; P31: 309)

Neben der Logik der *Berufung* (Welt der Inspiration) wird in diesem Zitat deutlich, dass die individualisierte Lehrplatzvergabe sich auch an der Kosten-Nutzen-Logik, einer Kompromissformel von *Markt* und *Industrie*, orientiert: Sie ermöglicht eine gezielte Investition in diejenigen Kompetenzbereiche, in denen die Lernenden Potenzial zeigen.

Staatlich initiierte Lehrbetriebsverbünde: Rotation dient der Integration Lernender

In den beiden staatlich initiierten Verbünden Ruralnet und Integranet ist die Rotation – neben fachlichen Zielsetzungen – auch *Mittel zum Zweck*: Das Rotationsmodell dient der *Schaffung von Ausbildungsplätzen*. Ihr Ziel ist es, für möglichst viele Jugendliche Lehrstellen zu schaffen, beispielsweise für sozial benachteiligte Jugendliche oder in wirtschaftlichen Randregionen.[24] Dazu eignet sich das Rotationsmodell sehr gut, denn für Betriebe sind die Barrieren zur Beteiligung an der Lernendenausbildung geringer, wenn sie sich beispielsweise nur für ein Jahr verpflichten müssen. Dies erklärt auch, warum parastaatliche Lehrbetriebsverbünde in der Regel branchen- und berufsheterogen sind: Es geht nicht darum, für eine Branche die bestmögliche Ausbildung zu finden, sondern in einer bestimmten Region diejenigen Branchen und Berufe zu ermitteln, in welchen das größte Potenzial für zusätzliche Lehrstellen besteht.

Aus der Perspektive der beiden Verbünde beschränkt sich das integrative Potenzial des Rotationsprinzips aber nicht auf die Schaffung von Ausbildungsplätzen. Die Rotation befördere auch die *Integration in den Arbeitsmarkt* nach Lehrabschluss: *„Dadurch, dass Lernende mehrere Betriebe kennen, wird auch die Chance größer, [nach Lehrabschluss] eine Stelle zu erhalten“* (Vertretung Integranet; P21: 488). Dank der Rotation können zudem *Lehrvertragsauflösungen verhindert* werden:[25]

24 Dass parastaatliche Verbünde sich primär in der Rolle des *Lehrstellenförderers* sehen, wird auch deutlich aus der Tatsache, dass die Leitorganisationen beider Verbünde es positiv werten, wenn ein Ausbildungsbetrieb die Zusammenarbeit mit dem Verbund kündigt, weil er fortan selbst einen ganzen Ausbildungsplatz anbieten möchte.

25 Das Potential von Lehrbetriebsverbünden, Lehrvertragsauflösungen zu verhindern, untersucht Nicolette Seiterle in ihrer Dissertation (Seiterle 2017).

> Grundsätzlich „menschelt“ es ja immer. Und jetzt gibt es manchmal Probleme. Also, ein Lernender in einem Betrieb kommt einfach nicht zurecht. Sein Typ kommt nicht an, was auch immer. Und da ist natürlich der Vorteil des Rotationsprinzips, dass man sagen kann, so, wir suchen nach einer neuen Lösung. Wir versetzen dich dorthin. (Vertretung Leitorganisation Ruralnet; P13: 146)

> Es gibt immer wieder [ungeplante] Wechsel. Weil zum Beispiel ein Lernender sein Profil nicht halten kann. Oder die Chemie nicht stimmt. Und sonst [in der traditionellen Lehre] hätte er abgebrochen und wäre auf der Straße. (Vertretung Leitorganisation Ruralnet; P9: 767)

In beiden staatlich initiierten Verbünden wird die Rotation nicht nur positiv hervorgehoben. Es werden vermehrt auch die Kehrseiten der Rotation thematisiert und es wird diskutiert, mit welchen Maßnahmen diese aufgefangen werden könnten. Es wird angesprochen, dass gewisse Lernende im Rotationsmodell Mühe damit hätten, sich nirgends richtig *zugehörig* zu fühlen (*häusliche Welt*), oder auch, dass für die schulisch schwächeren Lernenden drei Betriebe manchmal zu viel seien. Für diese, so die Meinung der Interviewpartner*innen, wären längere Einsätze sinnvoller – vorzugsweise in Kleinbetrieben, da sie dort besser betreut würden. Hier argumentieren die Leitorganisationen ebenfalls mit der häuslichen Welt, welche für schulisch schwächere Lernende wichtiger sei als für leistungsstarke Jugendliche. In Großbetrieben lernen die Jugendlichen zwar „arbeiten“, aber sie würden weniger eng begleitet und kontrolliert. Dennoch sind auch die parastaatlichen Lehrbetriebsverbünde vom Rotationsmodell überzeugt: Sie betonen, dass die Lernenden die Abwechslung in der Regel schätzten, dass sie mehr lernten und dass sie Kontakte knüpfen würden, die sie nach Lehrabschluss nutzen könnten.

Hinsichtlich der Vor- und der Nachteile des Rotationsmodells nehmen parastaatliche Verbünde primär auf die *staatsbürgerliche Welt* (Schaffung von Lehrplätzen) und auf die (fehlende) längerfristige Einbindung in die *häusliche Welt* Bezug. Die *Netzwerklogik*, die bei den privatwirtschaftlichen Verbünden einen prominenten Status einnimmt, ist hier zwar auch relevant, hat aber eher eine sekundäre Bedeutung. Projektfähigkeit ist bei parastaatlichen Lehrbetriebsverbünden nicht explizites Ziel, sondern vielmehr Effekt der Ausbildung. Diejenigen Aspekte der Netzwerkwelt, die für Lernende unter Umständen schwierig sind, werden problematisiert und – soweit möglich – durch intensivere Betreuung und regelmäßige Treffen abgefedert.

Rotation schafft flexible Ausbildungsmöglichkeiten insbesondere für kleine Betriebe

Kleinere und berufsheterogene Verbünde haben weniger Möglichkeiten, die Lehrplätze an die Interessen der Lernenden anzupassen, da sie pro Beruf und Lehrjahr nur wenige Lernende haben. Im Vergleich zu Transportnet gehen die

drei kleineren Verbünde zudem stärker auf individuelle Wünsche von Ausbildungsbetrieben ein. Spezialwünsche vonseiten der Kunden (z.B. ein bestimmtes Lehrjahr oder die Einsatzdauer) werden teilweise explizit erfragt und die Ausbildungsarrangements sind flexibler (kurzfristige Bestellung von Lernenden, Lehrplatzverpflichtung nur für ein Jahr). Vor allem Spednet und Ruralnet betonen, dass das Rotationsprinzip ein Instrument sei, das kleinen Betrieben mit wechselnden Auftragslagen flexible Ausbildungsmöglichkeiten erlaube.

Transportnet nimmt Kundenwünsche dagegen primär auf einer konzeptionellen Ebene auf, beispielsweise wenn es um die Frage geht, welche Kompetenzen in einem bestimmten Beruf zusätzlich ausgebildet werden sollten. Auf individuelle Sonderwünsche der Verbundbetriebe kann dieser Verbund aufgrund der Komplexität der Planung und Standardisierung der Abläufe nicht gezielt eingehen. Aber auch große Lehrbetriebsverbünde können Kundenwünsche nicht ignorieren, vor allem wenn das Abspringen großer Mitgliedsfirmen die Existenz des Verbunds gefährden würde. So muss eine Balance zwischen rationalisiertem Ablauf, Kundenwünschen, Ausbildungsanforderungen und Lernendenwünschen gefunden werden.

5.3.2 Betreuungsmodell und Betreuungskultur

In Lehrbetriebsverbünden müssen Lernende die Beziehung zu ihren offiziellen Ausbildungsverantwortlichen (Ausbildungsleitung) aus der Distanz aufrechterhalten, während ihre tägliche Ansprechperson im Betrieb (Berufsbildnerin oder Berufsbildner) mit jeder Rotation wechselt. Im Vergleich zur traditionellen Lehre werden ihre Leistungen tendenziell weniger kontrolliert und sie müssen selbst abschätzen können, in welchen Situationen sie die Ausbildungsleitung involvieren. Dieses Betreuungsmodell verlangt von den Lernenden deshalb größere Selbstständigkeit und Eigenverantwortung. Außerdem müssen sie fähig sein, sich schnell auf neue Personen einzulassen, neue Vertrauensverhältnisse aufzubauen und mit einer gewissen Unbekümmertheit wieder Abschied zu nehmen.

Daneben gibt es Komponenten der Betreuung, die von Verbund zu Verbund unterschiedlich organisiert werden und die unterschiedliche Anforderungen in Bezug auf Projektfähigkeit stellen. Im Folgenden wird die Frage nach der *Anzahl* der Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter sowie nach der *Rolle* der Ausbildungsleitung genauer beleuchtet.

Lernendenzentriertes und betriebszentriertes Betreuungsmodell

Es gibt zwei verschiedene Modelle, wie die Beziehung im Dreieck Leitorganisation – Ausbildungsbetrieb – Lernende/Lernender organisiert werden kann: Entweder haben die *Lernenden* eine konstante Bezugs- und Betreuungsperson

in der Leitorganisation, oder die *Berufsbildnerinnen und Berufsbildner* haben eine konstante Ansprechperson. Im ersten Fall muss der *Ausbildungsbetrieb* mit wechselnden Ansprechpersonen zusammenarbeiten, im zweiten Fall die *Lernenden*. Es geht also um die Frage, wer die Rotation bewältigen muss –die Lernenden oder die Berufsbildnerinnen und Berufsbildner. Diese Entscheidung müssen jedoch nur *große* Lehrbetriebsverbünde treffen. Bei kleinen Verbünden gibt es in der Regel insgesamt nur eine bzw. einen oder einige wenige Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter, sodass die Betreuungskonstanz sowohl für die Lernenden als auch für die Betriebe gewährleistet ist.

Der *staatliche* Großverbund Integranet hat bereits beide Varianten getestet. Das Modell der wechselnden Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter hat jedoch einige Probleme verursacht, weshalb wieder das *lernendenzentrierte Modell* eingeführt wurde:

> Ich will, dass der Ausbildungsleiter an den Jugendlichen angehängt ist. […] Wenn du jetzt bei mir eine Lehre machst und du gehst im zweiten Lehrjahr woanders hin, dann wandere ich als Ausbildungsleiter mit dir mit. (…) Ich bin ganz klar der Meinung, bei uns ist der Jugendliche im Zentrum. (Vertretung Leitorganisation Integranet; P21: 439)

Mit der Zielsetzung, die Lernenden ins Zentrum zu setzen, argumentiert die Vertretung der Leitorganisation mit den Anforderungen der *staatsbürgerlichen Welt*, welche in staatlich initiierten Verbünden einen zentralen Bezugsrahmen bildet.

Der *privatwirtschaftliche* Großverbund Transportnet hat diese Frage anders gelöst: Im Zentrum steht die Beziehung zwischen der Ausbildungsleitung in der Leitorganisation und der Berufsbildnerin oder dem Berufsbildner im Ausbildungsbetrieb. Im Gegensatz zum lernendenzentrierten Modell hat hier *die Berufsbildnerin bzw. der Berufsbildner* eine konstante Bezugs- und Ansprechperson. Für die Lernenden bedeutet dies, dass sie mit dem Wechsel des Betriebs oft auch die Ausbildungsleitung wechseln. Die konkrete Ausgestaltung der Betreuung richtet sich nach den Bedürfnissen der Ausbildungsbetriebe als Kunden und ist deshalb *marktorientiert*; von den Lernenden fordert es größere Flexibilität und eine Leichtigkeit im Eingehen und Auflösen von Beziehungen. Das betriebszentrierte Betreuungsmodell folgt außerdem einer *industriellen Logik*, denn es ist effizienter, wenn die Ausbildungsleitung alle Ausbildungsbetriebe *einer Region* betreut und entsprechend möglichst viele Betriebe an einem Tag besuchen kann.

Das Credo der Kosteneffizienz gilt hier auch für die Anzahl der zu betreuenden Lernenden: Eine Ausbildungsleiterin oder ein Ausbildungsleiter betreut in diesem Verbund bei gleichem Pensum fast doppelt so viele Lernende wie das Pendant bei Integranet. Vonseiten der Lernenden bedingt dieses Betreuungsmodell ein höheres Maß an Selbstorganisation und Selbstkontrolle. Diese Kompetenzen werden von den Lernenden erwartet und gefördert, indem sie zu eigenverantwortlichen und unternehmerisch denkenden Individuen im Sinne des *Arbeitskraftunternehmers* sozialisiert werden:

> In einer Ausbildung benötigt man ein Menschenbild. (…) Auch die Haltung, die dahinter steht, eine Wertehaltung. Und, ich glaub, das haben wir mit dem Lebensunternehmer[26] in dem Sinne definiert. (…) Und Unternehmer heißt eigentlich selbst anpacken. Also Selbstverantwortung, selbst eine Lösung suchen, und zwar nicht nur im Beruflichen, sondern insgesamt auch vom Leben. (…) Und in diesem Sinne fördern wir die Lernenden auf ihrem Weg, das Leben anpacken zu können, selbst zu bewältigen. (Vertretung Leitorganisation Transportnet; P31: 45)

Das Betreuungsprinzip ist hier primär nach den Rationalitäten der marktlichen, der industriellen und der Netzwerkwelt ausgestaltet. Gleichzeitig besteht aber auch ein Raum für Ausnahmeregelungen: In Fällen, in denen ein Wechsel der Ausbildungsleitung als problematisch eingeschätzt wird (zum Beispiel, wenn die oder der Lernende aufgrund von privaten oder schulischen Problemen ein besonderes Vertrauensverhältnis zur Ausbildungsleitung aufgebaut hat), wird ein solcher Wechsel möglichst vermieden. Dies bedeutet dann aber, dass die oder der betreffende Lernende in der Lehrplatzwahl eingeschränkt ist.

Die Rolle der Ausbildungsleitung – Sozialarbeiter*in oder Coach? Kontrolle oder Selbstverantwortung?

Welche Rolle die Ausbildungsleitung gegenüber den Lernenden einnimmt, hängt insbesondere davon ab, wie oft sie die Lernenden sieht, wie stark sie deren Leistungen kontrolliert und welches Selbstverständnis im Lehrbetriebsverbund diesbezüglich herrscht. Sieht sich die Ausbildungsleitung stärker als Begleiterin und Kontrolleurin der Lernenden oder sieht sie das Betreuungsverhältnis vor allem als Übungsplatz für Selbstständigkeit und Eigenverantwortung?[27]

Die Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter der beiden *parastaatlichen Verbünde* sehen sich in der Rolle als Vertrauensperson, als Vermittelnde bei Konflikten und als kontrollierende Instanz: *„Ich muss den nicht ausbilden, ich begleite den. Ich bin so ein bisschen sein Schatten.* (…) *Und wenn es Probleme gibt, suchen wir Lösungen“* (Vertretung Ruralnet; P17: 172). Die Ausbildungsleitung *„muss eine Mischung sein aus Lehrer, Sozialarbeiter* […] *und Kontrolleur“* (Vertretung Integranet; P19: 961). Den Lernenden wird von Lehrbeginn an vermittelt, dass sie bei Problemen jederzeit, Tag und Nacht, zu ihr kommen dürfen:

> Wenn es ein Problem gibt, müssen wir [dem Lernenden] von Anfang an das Vertrauen schenken, dass wir jederzeit da sind für ihn. (…) Er muss irgendwo eine Vertrauensperson haben. Manchmal traut er sich nicht bei den Eltern, weil das vielleicht direkt eine Bombe auslösen könnte. Das ist wichtig, das sehe ich als Chance, (…) dass er immer kommen

26 Transportnet verfolgt eine Ausbildungsphilosophie, die sich am Leitbild des „Lebensunternehmers“ orientiert.

27 Diese beiden Ausrichtungen schließen sich nicht per se aus, können aber unterschiedlich gewichtet sein.

darf und soll, und kommen muss, wenn etwas nicht stimmt, sei es [im Ausbildungsbetrieb], in der Schule oder auch zu Hause. (Vertretung Leitorganisation Integranet; P23: 685)

Eine Ausbildungsleiterin Ruralnets weist darauf hin, wie wichtig es sei, die Lernenden gut zu kennen und zu wissen, wie ihr Umfeld aussehe. So könne man individuell abschätzen, wie man reagieren solle, wenn Schwierigkeiten auftauchen. Bei diesem Verbund werden auch die Eltern der Lernenden stark involviert: Bei Problemen werden sie beigezogen und es wird auf ihre Funktion als Autoritäts- und Erziehungsinstanz gesetzt. Dies ist auch dann noch der Fall, wenn die Lernenden volljährig sind, denn die Eltern seien *„von Rechtes wegen bis zum letzten Ausbildungstag* (…) *verantwortlich für ihre Kinder“* (Vertretung Leitorganisation Ruralnet; P17: 150).

Beide parastaatlichen Verbünde haben ein elaboriertes Kontrollsystem. Die Lernenden müssen wöchentlich bzw. monatlich Unterlagen einreichen (z.B. Wochenrückblick, Übersicht über Absenzen und Arbeitszeiten, Lerndokumentation oder Notenübersicht).[28] Die Kontrolle dient im Verständnis der Ausbildungsleitung primär den Lernenden: Wenn das Bestehen der Lehre gefährdet zu sein scheint, können auf diese Weise rechtzeitig Maßnahmen wie Stützkurse und Zielvereinbarungen eingeleitet werden.

Die Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter der parastaatlichen Verbünde Ruralnet und Integranet sehen sich in einem *erzieherischen Verhältnis* zu den Lernenden. Dieses ist durch Nähe, Vertrauen und Kontrolle geprägt (*häusliche Welt*). Ein solches Betreuungsverhältnis ist in kleinen Verbünden am einfachsten umsetzbar. Mit zunehmender Größe wird es schwieriger, diesen Anspruch tatsächlich auch einzulösen.

Wir kennen eigentlich alle Eltern. Das ist vielleicht auch ein Unterschied. Wir kennen sie wirklich. Wir sehen sie mehrere Male. Wir haben einen Vertrag, den wir zusammen unterschreiben. Wir haben Informationsanlässe. Und wenn etwas nicht klappt, dann holen wir die Eltern. Wir informieren die Eltern, dass sie, egal wie alt ihre Jünglinge sind, dass wir sie holen. (Vertretung Leitorganisation Ruralnet; P17: 150)

Transportnet hingegen, der große privatwirtschaftliche Verbund, setzt voll und ganz auf die Eigenverantwortung der Lernenden. Dass Selbstverantwortung großgeschrieben wird, diese Botschaft wird den Lernenden von der ersten Woche an vermittelt:

Wir wollen ihnen aufzeigen, dass [sich] in ihrem Leben etwas geändert hat. Sie sind jetzt nicht mehr Schüler und vorne steht nicht mehr der Lehrer, der sagt, „nächste Woche habt ihr diese Prüfung, lernt das in diesen und diesen Häppchen“. Sondern jetzt sind sie in der

28 In der Praxis gibt es zwei unterschiedliche Modelle zur Umsetzung dieses Kontrollsystems: Entweder reichen die Lernenden die erwähnten Unterlagen direkt bei der Ausbildungsleitung ein (direkter Weg) oder sie geben sie ihren Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern ab, welche wiederum der Ausbildungsleitung ein Feedback geben (indirekter Weg).

> Berufswelt. Sie haben Verantwortung gegenüber dem Kunden. Sie haben aber auch die Verantwortung, in drei Jahren ihre Lehrabschlussprüfung zu bestehen und es steht nicht mehr ein Lehrer vorne, der sagt, „du musst auf diese Weise lernen". (Vertretung Leitorganisation Transportnet; P25: 1130)

Die Lernenden sind selbst dafür verantwortlich, dass sie ihre Lernziele erreichen. Die Ausbildungsleitung schaut ihnen nicht systematisch auf die Finger. Wenn ihre Leistungen nachlassen, werden sie deshalb nicht durch die Ausbildung „gezogen". Auch die Berufsbildnerinnen und Berufsbildner in den Ausbildungsbetrieben werden bei diesem Lehrbetriebsverbund dazu angeleitet, *„Coach zu sein und nicht eine Lehrperson"* (P27: 413). Konkret bedeutet das, dass sie die Lernenden möglichst selbstständig ganze Arbeitsabläufe erledigen lassen sollen.

Während die Rolle der Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter in den parastaatlichen Verbünden vorwiegend auf den Prinzipien der *häuslichen* und der *industriellen Welt* (Vertrauen; Kontrolle) basiert, ist beim großen privatwirtschaftlichen Verbund die *Netzwerkwelt* (Selbstverantwortung) dominant. Eine solche Betreuung ist auch kostengünstiger – im Betreuungsmodell bilden sich entsprechend die erklärten Ziele dieses Lehrbetriebsverbundes ab: projektfähige Nachwuchskräfte und Kosteneffizienz der Ausbildung.

Spednet, der kleine privatwirtschaftliche Lehrbetriebsverbund, steht im Betreuungsverständnis zwischen diesen beiden Polen. Die überschaubare Größe und die Häufigkeit der Kontakte führen zu einem relativ engen Verhältnis zwischen Ausbildungsleitung und Lernenden, aber eine Vertrauens- und Begleitfunktion wird weniger betont. Kontrolle ist auch in diesem Verbund sehr zentral. In der Argumentation der Leitorganisation ist die Kontrolle aber vorwiegend auf die Entlastung der Ausbildungsbetriebe ausgerichtet, da die Leitorganisation ihnen die Disziplinierung der Lernenden abnimmt und so einen möglichst reibungslosen Ablauf der Ausbildung sichert. Das Betreuungsverhältnis beruht hier in erster Linie auf einem Kompromiss zwischen der häuslichen und der industriellen Welt (Nähe und Kontrolle) sowie der Marktwelt (Kundenorientierung).

5.3.3 Ausbildungselemente und Zusatzangebote

Die Ausbildungsphilosophie setzt sich nicht nur in oben ausgeführten Zielen um, sondern auch in einer bestimmten Wertehaltung: Welches Idealbild leitet die berufliche Sozialisierung der Lernenden an? Welche Werte sollen in der Ausbildung vermittelt werden? Welches berufliche Selbstverständnis soll den Lernenden mitgegeben werden? Diese Fragen sind maßgebend für die Ausgestaltung von *verbundspezifischen Ausbildungselementen*. Ausbildungsbegleitende Schulungen und Treffen sowie spezifische Ausbildungselemente wie die

Basisausbildung bieten Lehrbetriebsverbünden die Möglichkeit, den Lernenden ihre Ausbildungsziele und -philosophie zu vermitteln. In Bezug auf Projektförmigkeit stellt sich die Frage, inwiefern durch die verbundspezifischen Ausbildungselemente und die zusätzlichen Angebote der Leitorganisation die Qualitäten der projektförmigen Welt systematisch geschult werden.

Lehrbetriebsverbünde im Allgemeinen legen großen Wert auf Zusatzangebote, in welchen fachliches Wissen vermittelt und vertieft wird (z.B. Basisausbildungen, interne Schulungen und Kurse). Diese Zusatzangebote sind schlagkräftige Verkaufsargumente bei der Akquise von Ausbildungsbetrieben, und sie verhelfen den Lernenden – den „Aushängeschildern" des Verbunds – zu besseren schulischen und betrieblichen Leistungen.

Daneben ist auch die Ausbildung von überfachlichen Kompetenzen ein wichtiges Anliegen. Der zentrale Stellenwert dieser Kompetenzen für ein erfolgreiches (Berufs-)Leben wird in allen vier Verbünden mehrfach betont. Während die beiden privatwirtschaftlichen Verbünde aber vorwiegend die *Selbstkompetenzen der Projektwelt* fokussieren, legen die beiden parastaatlichen Verbünde mehr Gewicht auf *Sozialkompetenzen*.

Transportnet und Integranet haben dank den mit ihrer Größe zusammenhängenden effektiveren und effizienteren Prozessabläufen mehr Ressourcen, um vielfältige und auf individuelle Bedürfnisse zugeschnittene Zusatzangebote anzubieten. Die beiden kleinen Verbünde dagegen haben weniger fest institutionalisierte Zusatzangebote. Diese sind stärker situativ den Bedürfnissen der Ausbildungsbetriebe und Lernenden sowie den gegebenen Opportunitätsstrukturen angepasst.

Privatwirtschaftliche Verbünde: Zusatzangebote fördern Projektfähigkeit

Die Ausrichtung von Transportnet und Spednet am branchenspezifischen Bedarf nach projektfähigen Nachwuchskräften impliziert, dass die Qualitäten der *Netzwerkwelt* in Zusatzangeboten zusätzlich gefördert werden. Insbesondere Transportnet kann aufgrund seiner Markt- und Finanzstärke gezielt in diese branchenrelevanten Schlüsselkompetenzen investieren. Die Ausbildung ist darauf ausgerichtet, die Lernenden zu unternehmerisch denkenden, proaktiven und eigenverantwortlichen Individuen zu erziehen. In zahlreichen Zusatzangeboten (Kurse, Coachings etc.) werden Laufbahnplanung, Management-Skills und Unternehmergeist gelehrt und gelebt. Die Orientierung an den Prinzipien der Selbstverantwortung und der Leistungsbelohnung werden hier exemplarisch am Modell der Lehrplatzvergabe verdeutlicht, wonach sich die Lernenden für den weichenstellenden letzten Lehrplatz bewerben müssen. Wer aufgrund seiner Bewerbungen keinen Platz erhält, wird einem der verbliebenen Lehrplätze zugeteilt:

> Das müssen sie sich bewusst sein, dass sie nicht davon ausgehen können, dass wir alle Wünsche erfüllen können. (…) Der Punkt ist eben, es ist ein Bewerbungsprozess. Es ist

> in diesem Sinne ein Anreiz, dass sie vorher gut arbeiten und entsprechend gute Leistungen bringen. Dass sie bessere Chancen haben, die interessanten Plätze zu erhalten. (Vertretung Leitorganisation Transportnet; P31: 371)

Ein wichtiges Element des Ausbildungskonzepts von Transportnet sind auch die *Junior-Teams.* Junior-Teams beruhen auf den Leitprinzipien der strategischen Dezentralisierung, da Lernende selbstständig in kleinen Gruppen zusammenarbeiten und dabei ein autonomes Kleinunternehmen simulieren. Das Ziel dieser Organisationsform ist die Förderung von Eigenverantwortung und Selbstständigkeit (P31: 309).

Parastaatliche Verbünde: Zusatzangebote schaffen ein Zugehörigkeitsgefühl zum Verbund

Die beiden parastaatlichen Lehrbetriebsverbünde legen Wert darauf, mit ihren Zusatzangeboten das Gefühl der *Zusammengehörigkeit* innerhalb der Lernendengruppe und die *Zugehörigkeit* zum Verbund zu stärken. So gibt es hier unter anderem regelmässige Lernendentreffen und gemeinsame Ausflüge. Ein weiterer Fokus liegt auf der Förderung von *Sozialkompetenzen* und *sozialem Engagement*, was mit der zentralen Bedeutung der staatsbürgerlichen Konvention in diesen Verbünden erklärt werden kann.

Der hohe Stellenwert von Zugehörigkeit hat zwei Gründe: Einerseits fehlt den branchenheterogenen Verbünden der *gemeinsame Orientierungsrahmen einer Branche*, welcher in branchenhomogenen Lehrbetriebsverbünden den internen Zusammenhalt befördert. Andererseits ist bei diesen Verbünden *Projektfähigkeit nicht das primär anvisierte Ausbildungsziel*. Mit Zusatzangeboten, welche auf der Logik der häuslichen Welt beruhen, werden die fehlende Bindung und Instabilität der Netzwerkwelt abgefedert.

5.3.4 Die unterschiedliche Projektförmigkeit der untersuchten Verbundmodelle

Die bisherigen Analysen haben gezeigt, dass sich Lehrbetriebsverbünde bezüglich der Frage, wie die Ausbildung gestaltet wird und an welchen Zielen sie sich ausrichtet, an unterschiedlichen Bezugspunkten orientieren. Transportnet orientiert sich bei der Gestaltung und Rechtfertigung des Rotations- und Betreuungsmodells sehr eng an modernen Managementstrategien der Dezentralisierung. Das hoch projektförmige Ausbildungsmodell ist bewusst so konzipiert, dass Lernende zu flexiblen, engagierten, fachlich kompetenten und unternehmerisch denkenden Nachwuchskräften für die Branche ausgebildet werden. Von den Lernenden wird erwartet, dass sie sich anpassungsfähig zeigen und die diversen Anforderungen selbstständig bewältigen.

Bei den anderen drei Verbünden dient die Rotation in erster Linie dazu, möglichst viele Ausbildungsplätze zu ermöglichen. Während Spednet mit dem Rotationsmodell jedoch eine qualitativ bessere Ausbildung verbindet, beurteilen Integranet und Ruralnet die Projektförmigkeit der Ausbildung als ambivalent. Für sie ist die Rotation Mittel zum Zweck. Die Strategie von Ruralnet, Ausbildungsbetrieben eine größtmögliche Flexibilität in der Ausbildung Lernender zu ermöglichen, führt im Effekt jedoch zu einem hoch projektförmigen Ausbildungsmodell. Da darin aber eine Gefahr für die Lernenden gesehen wird, setzt Ruralnet auf eine engmaschige Kontrolle, welche in starkem Kontrast zur Logik der Netzwerkwelt steht. Auch Integranet setzt auf Kontrolle, aber mehr noch auf Begleitung und Unterstützung der Lernenden, um die Nachteile der Projektwelt zu kompensieren. Dank der staatlichen Finanzierungshilfe hat Integranet den größten Spielraum, um auf die spezifischen Bedürfnisse der Lernenden eingehen zu können.

Die Analysen haben gezeigt, dass sich Lehrbetriebsverbünde sowohl bezüglich ihres Orientierungsrahmens wie auch ihrer Projektförmigkeit stark voneinander unterscheiden. Anhand der beiden Kriterien *Ausbildungsorganisation* und *Ausbildungsphilosophie* lässt sich ein Kontinuum der Ausbildungsmodelle darstellen, welches vom „quasitraditionellen Modell“ mit den tiefsten Anforderungen an Selbstorganisation und Flexibilität bis zum „projektförmigen Parademodell“ mit den höchsten Anforderungen an Selbstorganisation und Flexibilität reicht (vgl. Abbildung 7). Die vertikale Achse (Ausbildungsorganisation) gibt Aufschluss darüber, wie projektförmig die *Organisation* von Ausbildung und Betreuung ist (Anzahl Rotationen, Einsatzdauer, Betreuungsmodell…). Die horizontale Achse (Ausbildungsphilosophie) bildet ab, in welchem Ausmaß die *Netzwerklogik* den Bezugsrahmen für die Ausbildungsphilosophie und die berufliche Sozialisierung der Lernenden bildet.

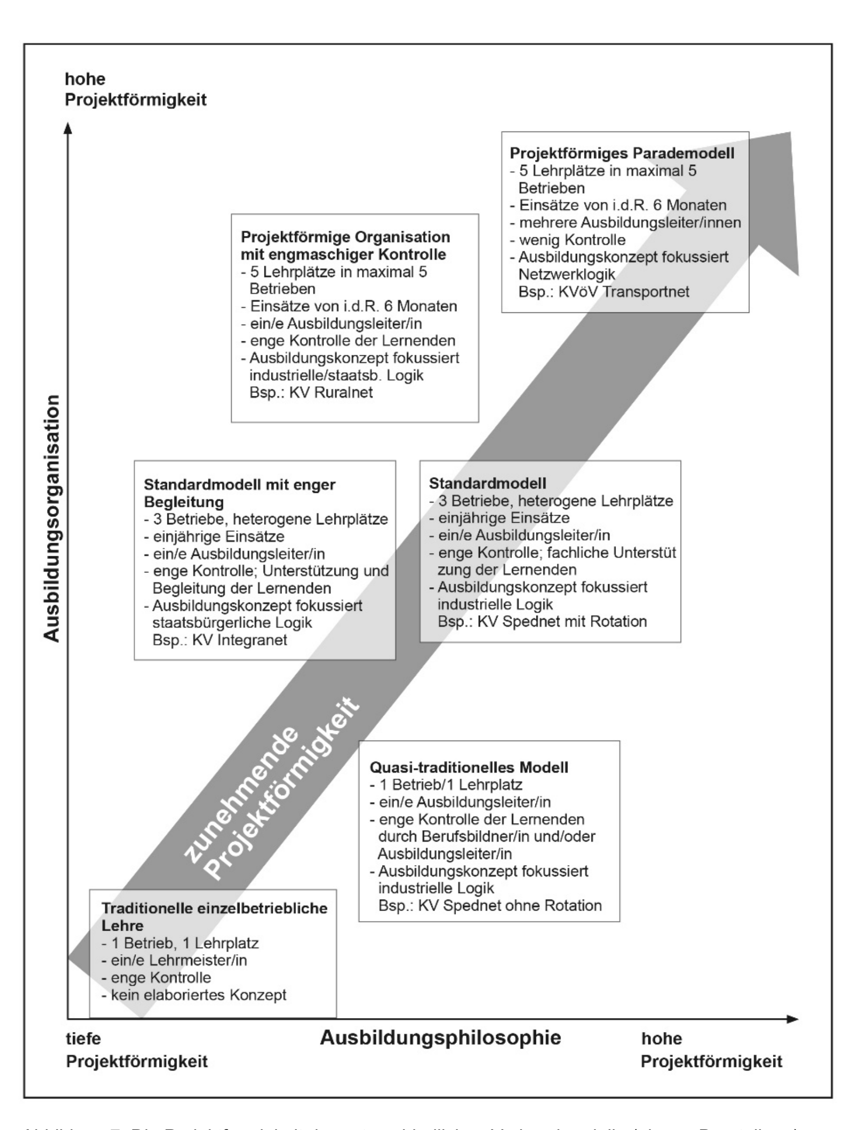


Abbildung 7: Die Projektförmigkeit der unterschiedlichen Verbundmodelle (eigene Darstellung)

Teil II
Individuelle Ebene

6 Die Verbundausbildung aus der Perspektive von Lernenden

Die bisherigen Analysen haben gezeigt, dass Lehrbetriebsverbünde als Folge der postfordistischen Reorganisation von Arbeit und Betrieben betrachtet werden können. Im Vergleich zur traditionellen Lehre stellt diese dezentralisierte und projektförmige Form der beruflichen Grundbildung substanziell höhere Anforderungen an Flexibilität und Selbstorganisation – die beiden zentralen Kompetenzanforderungen der postfordistischen Arbeitsorganisation. Jedoch haben die Analysen auch gezeigt, dass sich Lehrbetriebsverbünde sowohl bezüglich ihres Orientierungsrahmens als auch ihrer Projektförmigkeit stark voneinander unterscheiden. In den folgenden Kapiteln wird nun die Frage untersucht, wie die Lernenden diese neuen Kompetenzanforderungen erfahren und bewältigen und ob in dieser postfordistischen Ausbildungsform alte Ungleichheiten auf neue Weise reproduziert werden.

Die Dezentralisierung und die Flexibilisierung von Arbeit haben nicht nur ambivalente, sondern auch *sozial ungleiche* Folgen (vgl. Kapitel 3.2.3). Denn nicht alle Arbeitnehmenden verfügen über die Qualifikationen, Ressourcen und Kompetenzen, die einen souveränen Umgang mit postfordistischen Arbeitsbedingungen ermöglichen (Castel, 2011, S. 20; Minssen, 2012, S. 120). Die Fähigkeiten der Selbstorganisation und der Flexibilität sind systematisch ungleich verteilt, da ihr Erwerb an bestimmte Voraussetzungen gebunden ist, und zwar an kulturelles und soziales Kapital (Schultheis, 2007, S. 71) bzw. an „günstige Bedingungen der Bildungs- und Persönlichkeitsentwicklung“ (Rösser, 2004, S. 335).

Die Verbundausbildung verlangt von den Jugendlichen vergleichbare Voraussetzungen, wie sie die projektförmige Arbeitsorganisation des Postfordismus von den Arbeitnehmenden einfordert (vgl. Kapitel 5.2). Aus diesem Grund gehe ich von der Annahme aus, dass Lernende verschiedener sozialer Milieus die Anforderungen der Verbundlehre unterschiedlich erleben und bewältigen. Ich gehe davon aus, dass Lernende aus bildungsnahen Milieus, welche die notwenigen Voraussetzungen für Flexibilität und Selbstorganisation aufgrund ihrer privilegierten Herkunftsbedingungen mitbringen, die Verbundausbildung in der Regel souverän bewältigen. Für sie stellt die Projektförmigkeit der Ausbildung eine *Chance* dar: Die dezentralisierte und flexibilisierte Ausbildung bedeutet für sie mehr Autonomie, Abwechslung und Selbstverwirklichung. Die Verbundausbildung ist ideal auf ihre Aspirationen, Interessen und Möglichkeitsbedingungen abgestimmt und bietet dadurch ein optimales Sprungbrett für ihre berufliche Karriere.

Auf der anderen Seite gehe ich davon aus, dass Lernende aus bildungsfernen Sozialmilieus mit den hohen Anforderungen an Flexibilität und Selbstorganisation tendenziell eher überfordert sind, da sie diese Fähigkeiten und Eigenschaften aufgrund ihrer Herkunftsbedingungen in geringerem Ausmaß erworben haben. Untersuchungen von Lange-Vester und Redlich (2009, 2010) bestätigen, dass diese Jugendlichen in Bildungsinstitutionen mehr Strukturen und Orientierungshilfen benötigen. Deshalb gehe ich davon aus, dass die Verbundausbildung für diese Lernenden ein *Risiko* darstellt.

Falls sich in der Analyse herausstellen sollte, dass die Verbundausbildung tatsächlich Eigenschaften und Strategien voraussetzt, über die Jugendliche bildungsferner Herkunft nur bedingt verfügen oder die für sie nur unter sehr großer Anstrengung erreichbar sind, dann hat dies nicht nur Verunsicherung und Schwierigkeiten *während* der Ausbildung zur Folge. Denn als Teil des Bildungssystems hat die Berufsbildung einen grundlegenden Anteil an der Reproduktion und Legitimation sozialer Ungleichheit. Dadurch, dass im Bildungssystem milieuspezifische Eigenschaften und Strategien nicht gleichermaßen als legitim anerkennt werden, tragen die Ausbildung wie auch ihre Akteurinnen und Akteure zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen und sozialer Klassen bei (vgl. Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2006, S. 88). Wenn Lernende nicht diejenigen Fähigkeiten aufweisen, die in der Ausbildung von ihnen erwartet werden, schlägt sich dies nicht nur in Zeugnisnoten, Bewertungsgesprächen und Übernahmechancen nieder, sondern auch in ihrem (beruflichen) Selbstverständnis und Selbstverhältnis, in ihren beruflichen Ambitionen und Aspirationen (vgl. Ecarius & Wahl, 2007; Leemann, 2015). Sollte diese Hypothese zutreffen, dann können Lehrbetriebsverbünde als Bildungsinstitution gesehen werden, in der Jugendliche aus bildungsfernen Sozialmilieus systematisch benachteiligt werden, da sie Fähigkeiten fordern und sanktionieren, die das Resultat von privilegierten Sozialisationsbedingungen und als solche sozialstrukturell ungleich verteilt sind (vgl. Bourdieu, 2001a).

Allerdings stellen Lehrbetriebsverbünde für Jugendliche bildungsferner Sozialmilieus nicht nur ein Risiko dar, sondern gleichzeitig auch eine *Chance*. Denn Lehrbetriebsverbünde fordern Flexibilität und Selbstorganisation nicht nur, sie *fördern* sie auch. Laut Voß und Pongratz (1998, S. 155) ist die systematische Vermittlung der „Schlüsselkompetenzen des Arbeitskraftunternehmers" in der Ausbildung eine grundlegende Bedingung dafür, dass die postfordistische Arbeitsorganisation auf individueller Ebene bewältigt werden kann. Denn die Gefahr von Überforderung, sozialer Abstufung und Prekarisierung betrifft vor allem diejenigen Personen, welchen diese Kompetenzen fehlen (ebd., S. 154). Auch Castel (2011, S. 20) weist darauf hin, dass mangelnde Projektfähigkeit das Resultat von ungleichen Sozialisationsbedingungen, aber auch *fehlender Ausbildung* sei (Castel, 2011, S. 20).

Wenn Selbstorganisation und Flexibilität für beruflichen Erfolg in modernen Arbeitsbedingungen tatsächlich so zentral sind, ist es die Aufgabe des Bildungssystems, diese Fähigkeiten auszubilden – jedoch ohne sie bereits vorauszusetzen oder als angeborene Charaktereigenschaften zu behandeln. Denn soziale Ungleichheit wird dann reproduziert, wenn diese sozialstrukturell ungleich verteilten Fähigkeiten in der Ausbildung *oder* auf dem Arbeitsmarkt vorausgesetzt, *aber nicht systematisch ausgebildet* werden. Lehrbetriebsverbünde können daher auch als Sozialisationskontext gesehen werden, der es Jugendlichen aus bildungsfernen Sozialmilieus ermöglicht, sich Flexibilität und Selbstorganisation *anzueignen* – grundlegende Elemente des postfordistischen Anforderungsprofils, für welche die Erwerbsvoraussetzungen in ihren Herkunftsmilieus nicht gegeben sind.

Im zweiten Analyseteil (Kapitel 8) werde ich die Erfahrungen der Lernenden vor dem Hintergrund des beschriebenen Spannungsverhältnisses zwischen Reproduktion und Emanzipation herausarbeiten. Wie erleben und bewältigen Lernende unterschiedlicher sozialer Herkunft die Anforderungen der Verbundausbildung? Gibt es milieutypische Erfahrungsmuster und Bewältigungsstrategien? Welche Chancen und Risiken impliziert die Verbundausbildung je nach sozialer Herkunft? Haben Lehrbetriebsverbünde das Potenzial, ungleiche Sozialisationsbedingungen auszugleichen und dadurch soziale Ungleichheit zu reduzieren? Oder kommt es vielmehr zu einer „Sanktionierung des kulturellen Privilegs“ (Bourdieu, 2001a, S. 42), da „unsichere“, „unselbstständige“ und „wenig flexible“ Lernende Prozesse der Aberkennung und Abdrängung erleben?

Das Spannungsverhältnis zwischen Reproduktion und Emanzipation betrifft nicht nur Lehrbetriebsverbünde, sondern auch das gesamte Bildungssystem. Es ist begründet im Doppelcharakter von Bildungsinstitutionen, die Wissen, Fähigkeiten und Qualifikationen nicht nur *vermitteln*, sondern auch *sanktionieren* und zur Grundlage für die Zuweisung unterschiedlich privilegierter Positionen machen. Um die sozial ungleichen Folgen der Verbundausbildung zu verdeutlichen, werde ich in den folgenden Kapiteln zunächst Bourdieus Konzept von Habitus und sozialem Raum (Bourdieu, 1987) sowie den darauf aufbauenden Ansatz der sozialen Milieus und Mentalitäten (Vester, von Oertzen, Geiling, Hermann & Müller, 2001) beschreiben.

6.1 Mechanismen sozialer Ungleichheit im Bildungssystem

Die Annahme, dass Lernende je nach sozialer Herkunft die Anforderungen der Verbundausbildung unterschiedlich erleben und bewältigen, basiert auf der kulturellen Soziologie Pierre Bourdieus. Eine von Bourdieus Grundhypothe-

sen besagt, dass zwischen der Gesellschaftsstruktur und den mentalen Strukturen von Individuen eine Korrespondenz besteht (Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 31). Demnach ist der „Charakter" (Eigenschaften, Fähigkeiten, Wertehaltung etc.) nicht strikt individuell, sondern wird durch die spezifische soziale Position einer Akteurin oder eines Akteurs strukturiert (Bourdieu, 1997b, S. 168). Diese Korrespondenz zwischen sozialen und mentalen Strukturen fasst Bourdieu im Konzept des *Habitus*. Grob vereinfacht bezeichnet der Habitus *die in der Sozialisation erworbenen Gewohnheiten, Handlungsroutinen und Denkweisen*. Bourdieu definiert den Habitus als „System dauerhafter und übertragbarer Dispositionen", welches Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata strukturiert (Bourdieu, 1993, S. 98, 101). Der Habitus äußert sich in Einstellungen, Bedürfnissen und Erwartungen genauso wie in Geschmack, Erscheinungsbild und Sprachgebrauch (Bourdieu, 1997b, S. 168). Er ist die Grundlage von Praktiken und Vorstellungen; eine Tendenz, auf eine spezifische Weise zu handeln und zu denken. „[Der Habitus] bezeichnet im Grunde eine recht simple Sache", hielt Bourdieu einst in einem Interview fest. „Wer den Habitus einer Person kennt, der spürt oder weiß intuitiv, welches Verhalten dieser Person versperrt ist" (Bourdieu, 2005, S. 33).

Der Habitus ist das Produkt von materiellen Existenzbedingungen und biografischen Erfahrungen. Im Habitus eines Menschen kommen „sämtliche inkorporierten, früheren sozialen Erfahrungen zum Ausdruck" (Lenger, Schneickert & Schumacher, 2013, S. 14). Die Bedingungen, unter denen ein Kind aufwächst, werden laut Bourdieu im Wesentlichen durch das *ökonomische und kulturelle Kapital der Herkunftsfamilie* bestimmt (Bourdieu, 1998, S. 18; Krais & Gebauer, 2013, S. 37). Aus diesem Grund ist der Habitus *klassenspezifisch* ausgeprägt: Indem sich die in der Gesellschaft ungleich verteilten materiellen und kulturellen Ressourcen in der alltäglichen Lebensführung niederschlagen, entwickeln Individuen klassenspezifische Wahrnehmungsmuster und Handlungsstrategien:

> Durch transformierende Verinnerlichung der äußeren (klassenspezifisch verteilten) materiellen und kulturellen Existenzbedingungen entstanden, stellt der Habitus ein dauerhaft wirksames System von (klassenspezifischen) Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata dar, das sowohl den Praxisformen sozialer Akteure als auch den mit dieser Praxis verbundenen alltäglichen Wahrnehmungen konstitutiv zugrunde liegt. (Schwingel, 2005, S. 73)

6.1.1 Bourdieus Kapitalbegriff

Um das bisher Beschriebene besser verstehen zu können, muss an dieser Stelle Bourdieus Kapitalbegriff eingeführt werden. Bourdieu erweitert Marx' Kapitalbegriff insofern, als er *jegliche Ressourcen, welche die Erfolgschancen einer Person in der Gesellschaft beeinflussen*, als Kapital bezeichnet (Bourdieu,

2005, S. 50). Erst wenn man Kapital „in all seinen Erscheinungsformen" erfasst, könne man die Struktur und die Funktionsweise der gesellschaftlichen Welt verstehen (Bourdieu, 2005, S. 52). Entsprechend existieren neben dem ökonomischen Kapital noch weitere Kapitalarten: das kulturelle, das soziale und das symbolische Kapital.

Das *kulturelle Kapital* kommt in drei Formen vor: als in Bildung *inkorporiertes,* als in Büchern, Bildern etc. *objektiviertes* und als in schulischen Titeln und Diplomen *institutionalisiertes* Kulturkapital. Das *inkorporierte Kulturkapital* umfasst alle Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen und Gewohnheiten, die im Bildungssystem vorausgesetzt bzw. belohnt werden, und ist somit ein wesentlicher Bestandteil des Habitus (Da Rin, 2004, S. 21). Zum inkorporierten Kulturkapital gehören auch Motivationen und Einstellungen in Bezug auf Bildung und Lernen. Inkorporiertes Kulturkapital wird innerhalb der Familie weitgehend unbewusst weitergegeben (*„soziale Vererbung"*). Die Verinnerlichung von kulturellem Kapital geschieht dabei in alltäglichen familiären Praktiken und Routinen, die spezifische Selbstverständlichkeiten, Werte und Orientierungen vermitteln (Bourdieu, 1996, S. 56; Büchner & Brake, 2007, S. 186).

Zum *objektivierten Kulturkapital* zählen materielle Kulturgüter wie Bücher, Bilder, Maschinen, Instrumente etc. Im Gegensatz zum inkorporierten Kulturkapital ist objektiviertes Kulturkapital unmittelbar übertragbar, das heißt, es kann verkauft und gekauft werden. Seine *Nutzung* setzt jedoch inkorporiertes Kulturkapital voraus: Es werden spezifische Dispositionen benötigt, um ein Buch zu verstehen und zu genießen, um eine Maschine zu bedienen etc. (Bourdieu, 2005, S. 59).

Das *institutionalisierte Kulturkapital* schließlich beinhaltet Bildungstitel wie Zeugnisse, Zertifikate und Diplome. Institutionalisiertes Kulturkapital unterscheidet sich vom inkorporierten Kulturkapital der Autodidaktinnen und Autodidakten dadurch, dass Letztere unter dauerndem Beweiszwang stehen. Der schulische Titel hingegen verschafft seinen Trägerinnen und Trägern einen dauerhaften und rechtlich garantierten „Beweis" ihrer kulturellen Kompetenz, welcher relativ unabhängig ist vom tatsächlichen kulturellen Kapital, das eine Person zu einem spezifischen Zeitpunkt besitzt (Bourdieu, 2005, S. 61).

Das *soziale Kapital* umfasst alle Ressourcen, welche eine Akteurin oder ein Akteur aufgrund von Beziehungen, sozialen Netzwerken und der Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen für sich nutzen kann. Der Umfang des sozialen Kapitals beruht dabei nicht nur auf der Anzahl von Sozialbeziehungen, über die verfügt wird, sondern primär auf der Kapitalausstattung des Netzwerks sowie auf den Ressourcen, welche dieses mobilisieren kann.

Einen übergeordneten Platz nimmt die vierte Kapitalart, das *symbolische Kapital*, ein. Symbolisches Kapital beruht auf gesellschaftlicher Anerkennung und verleiht somit seinem Träger Ansehen, Prestige und letztendlich soziale

Macht. Dabei geht es in einer Art „symbolischer Verdoppelung sozialstruktureller Unterschiede“ (Weiß, 2001, S. 90) um die Anerkennung einer Person aufgrund ihrer ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitalausstattung.

Bourdieu geht davon aus, dass das ökonomische Kapital den anderen Kapitalarten zugrunde liegt. Die verschiedenen Kapitalarten sind jedoch mittels einer mehr oder weniger großen „Transformationsarbeit“ ineinander konvertierbar. Gleichzeitig lassen sich die „transformierten und travestierten Erscheinungsformen des ökonomischen Kapitals“ (Bourdieu, 2005, S. 71) nicht auf ökonomisches Kapital reduzieren, da ihre Wirkung darauf basiert, dass sie verschleiern, dass ihnen ökonomisches Kapital zugrunde liegt (ebd.). Beispielsweise ist der akademische Titel „das Produkt einer Umwandlung von ökonomischem in kulturelles Kapital“ (Bourdieu, 2005, S. 62). Dabei sind nicht nur die Ausgaben (Studiengebühren, Bücher etc.) von Bedeutung, sondern vor allem die Möglichkeit des Verzichts auf Einkommen über längere Zeit. Allerdings kann der akademische Titel danach auf dem Arbeitsmarkt wiederum zu Geld gemacht werden; die anfängliche Umwandlung von ökonomischem Kapital in kulturelles Kapital ist somit umkehrbar. Etwas zugespitzt ausgedrückt: Die Transformation von Geld in einen akademischen Titel legitimiert ein höheres Einkommen auf dem Arbeitsmarkt und verschleiert gleichzeitig, dass dem höheren Erwerbseinkommen ursprünglich eine höhere Anfangsausstattung an ökonomischem Kapital zugrunde lag.

6.1.2 Das Modell des sozialen Raums

Ein weiteres, mit dem Kapitalbegriff eng verbundenes Konzept in Bourdieus Theorie ist der *soziale Raum*. Der soziale Raum stellt laut Bourdieu eine schematische Abbildung der Kräfteverteilung einer Gesellschaft dar. In einem ersten Schritt wird der soziale Raum zunächst als relativ simple grafische Darstellung der *Kapitalverteilung* der Gesellschaft konstruiert. Aufgrund der *Menge* und der *Art* ihres Kapitals wird jeder Akteurin und jedem Akteur bzw. jeder Gruppe von Akteurinnen und Akteuren eine spezifische Position im sozialen Raum zugeteilt. Die vertikale Achse in Abbildung 8 definiert dabei das Gesamtvolumen aller Kapitalformen[29], welche die Person besitzt, die horizontale Achse gibt Auskunft über das relative Gewicht des kulturellen und des ökonomischen Kapitals – dies, da diese beiden Kapitalformen laut Bourdieu in den westlichen Gesellschaften die wichtigsten „Differenzierungsprinzipien“ sind (Bourdieu, 1997a, S. 106):

29 Je nach Publikation schließt das Gesamtvolumen nur das ökonomische und das kulturelle Kapital (Bourdieu, 1998, S. 18), das ökonomische, das kulturelle und das soziale Kapital (Schwingel, 2005, S. 107) oder alle vier Kapitalformen (Bourdieu, 1997a, S. 107) mit ein.

> Der soziale Raum ist so konstruiert, dass die Verteilung der Akteure oder Gruppen in ihm der Position entspricht, die sich aus ihrer statistischen Verteilung nach zwei Unterscheidungsprinzipien ergibt, die in den am weitesten entwickelten Gesellschaften wie den Vereinigten Staaten, Japan oder Frankreich die zweifelsohne wirksamsten sind, nämlich das ökonomische Kapital und das kulturelle Kapital. (Bourdieu, 1998, S. 18)

Auf diese Weise entsteht ein *Raum objektiver Positionen*, in den Akteurinnen und Akteure bzw. Gruppen anhand statistischer Daten wie Einkommen, Vermögen, Schulbildung und Berufsqualifikation eingeordnet werden können. Die Interpretation des Schemas in Abbildung 8 ist relativ einfach: Personen mit viel Gesamtkapital befinden sich in der Grafik oben, solche mit wenig Kapital unten. Besteht ihr Kapital mehrheitlich aus kulturellem Kapital, sind sie auf der linken Seite verortet; besteht ihr Kapital in erster Linie aus ökonomischem Kapital, finden sie sich in der rechten Hälfte des sozialen Raums wieder.

Bourdieu verwendet den *Beruf* als Indikator für die Position im sozialen Raum, da dieser Aufschluss sowohl über Bildungsabschluss als auch Einkommen gibt (Bourdieu, 1997a, S. 108). So sind beispielsweise Hochschullehrende, Kunstproduzentinnen und Kunstproduzenten im linken oberen Viertel angesiedelt, Unternehmerinnen und Unternehmer aus Handel und Industrie im rechten oberen Viertel. Der Beruf der Kauffrau bzw. des Kaufmannes, den ich in der vorliegenden Dissertation vorrangig untersuche, wird von Bourdieu in einem relativ großen Feld in der Mitte dieses Raums verortet (Bourdieu, 1987, S. 533).

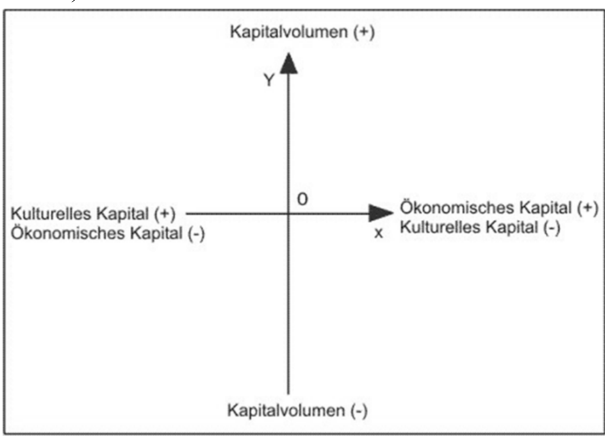


Abbildung 8: Raum der sozialen Positionen (Schwingel, 2005, S. 108)

Über diesen *Raum der sozialen Positionen* legt Bourdieu eine zweite Ebene: den *Raum der Lebensstile*. Der Begriff des *Lebensstils* umfasst die symbolisch-kulturelle Dimension der Lebensführung wie Geschmack, Stil, Konsum- und Verhaltensgewohnheiten, Wahlverhalten und so weiter. Zwischen diesen beiden Sub-Räumen, dem Raum der objektiven sozialen Positionen und dem

Raum der Lebensstile, besteht laut Bourdieu eine Wechselbeziehung: Sie werden wie Folien übereinandergelegt, sodass jeder sozialen Position (oder Positionenklasse) bestimmte typische Praktiken und Vorlieben zugeordnet werden können. Diese Beziehung zwischen sozialer Position und Lebensstil ist jedoch keine streng kausale, vielmehr handelt es sich um Korrespondenzen bzw. Wahrscheinlichkeiten (Schwingel, 2005, S. 113).

Der Lebensstil lässt sich laut Bourdieu nicht allein von den objektiven kulturellen und materiellen Bedingungen ableiten, sondern muss ebenso aus der relativen Position einer Gruppe im Verhältnis zu anderen Positionen erklärt werden. Eine soziale Lage ist nicht nur durch ihre eigenen Lebensbedingungen geprägt, sondern auch durch die Differenz zu den Lebensbedingungen anderer sozialer Lagen, die über oder unter ihr liegen. Erst durch die Bezugnahme auf unterschiedliche Besitztümer, Praktiken und Meinungen bekommen Unterschiede in der alltäglichen Lebensführung eine symbolische Bedeutung (z.B. als exklusiv oder vulgär) und stiften soziale Identität (Bourdieu, 1987, S. 279). Positionen sind also sowohl *material*, durch objektiv vorhandene Ressourcen, als auch *relational*, im Verhältnis zu anderen Positionen, definiert (Bourdieu, 1997a, S. 110).

Das Verbindungsglied zwischen der sozialen Position und dem Lebensstil ist der Habitus: Der Habitus übersetzt die Existenzbedingungen einer sozialen Position in spezifische Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster, welche sich wiederum in verschiedenen Lebensstilen niederschlagen.

> *Akteure, die in diesem Raum benachbarte Positionen einnehmen, stehen unter ähnlichen Bedingungen und unterstehen deshalb ähnlichen Bedingungsfaktoren: Sie werden demzufolge mit ziemlicher Wahrscheinlichkeit ähnliche Dispositionen und Interessen haben und dementsprechend Vorstellungen und Praktiken ähnlicher Art produzieren. Diejenigen, welche die gleichen Positionen einnehmen, haben alle Aussichten auf den gleichen Habitus, zumindest insoweit, als die Laufbahnen, die sie in diese Position geführt haben, einander ähnlich sind. (Bourdieu, 1997a, S. 109)*

Jeder sozialen Position (bzw. Region im sozialen Raum) entspricht also ein *Klassenhabitus*. Unter „Klasse" versteht Bourdieu das „Ensemble von Akteuren (…), welche aufgrund des Umstandes, dass sie ähnliche Positionen im sozialen Raum (…) einnehmen, ähnlichen Existenzbedingungen und konditionierenden Faktoren unterworfen und demzufolge mit ähnlichen Dispositionen ausgestattet sind, die sie ähnliche Praktiken entwickeln lassen" (Bourdieu, 1997a, S. 111). Die räumlichen Distanzen auf dem Papier sind entsprechend auch soziale Distanzen: Akteurinnen und Akteure sind sich umso ähnlicher und in der Regel auch umso sympathischer, je näher sie im sozialen Raum positioniert sind, während Akteurinnen und Akteure von weiter entfernten Positionen eher befremdend, vulgär, distinguiert etc. wirken.

Die verschiedenen Positionen können grob zu drei sozialen Klassen zusammengefasst werden, ohne dass es dabei zwischen den einzelnen Klassen klare Trennlinien gibt: Oben im sozialen Raum befindet sich die *herrschende*

Klasse, darunter die *Mittelklasse* und im unteren Drittel die *Volksklasse* (Schwingel, 2005, S. 110). Die einzelnen Klassen sind intern wiederum in verschiedene soziale Milieus differenziert. Ein Milieu ist demzufolge eine Gruppe von Akteurinnen und Akteuren mit ähnlichem Habitus, die im sozialen Raum eine spezifische Region einnimmt. Personen eines Milieus arbeiten in verwandten Berufsfeldern und haben in der Regel ähnliche Ausbildungen absolviert. Beispielsweise befindet sich oben links im sozialen Raum (vgl. Abbildung 8) das *Bildungsmilieu*, die intellektuelle Gruppe der herrschenden Klasse. Es umfasst unter anderem Hochschullehrende sowie Absolventinnen und Absolventen der Natur-, Geistes- und Sozialwissenschaften. Rechts oben, im *bürgerlichen Milieu*, befindet sich die Besitz- und Machtelite der Gesellschaft. Das bürgerliche Milieu rekrutiert sich vor allem aus Unternehmerinnen und Unternehmern aus Industrie und Handel, freiberuflich Tätigen sowie Selbstständigen. Auch die Mittelklasse ist in verschiedene Milieus unterteilt: In der rechten Hälfte beispielsweise liegt das *kleinbürgerliche Arbeitnehmermilieu*, das diejenigen umfasst, die in Handwerk und Kleinhandel tätig sind, während im unteren Teil das *traditionelle Arbeitermilieu* angesiedelt ist. Genauere Ausführungen zu den sozialen Milieus finden sich in Kapitel 6.2.

6.1.3 Der soziale Raum als Momentaufnahme der Gesellschaft

Bourdieu unterlegt seine Argumentation mit einer Fülle von empirischen Untersuchungen. In seinem bekanntesten Werk „Die feinen Unterschiede" (1987 [1979]) belegt Bourdieu mittels statistischer Verfahren[30] wesentliche Übereinstimmungen in Geschmack und Moralvorstellungen von Individuen ähnlicher gesellschaftlicher Positionen, die sich wiederum systematisch von denjenigen anderer Positionen unterscheiden (vgl. Abbildung 9).

Diese Darstellung mag auf den ersten Blick starr wirken. Sie ist jedoch nichts anderes als eine Momentaufnahme, die grafische Abbildung empirischer Daten, welche Bourdieu im Frankreich der 1970er-Jahre erhoben hat. Während sich der konkrete Inhalt dieser Darstellung von Epoche zu Epoche und Gesellschaft zu Gesellschaft unterscheidet, betont Bourdieu, dass das Sozialraummodell in strukturtheoretischer Hinsicht Gültigkeit für alle westlich geprägten Gesellschaften besitze (Bourdieu, 1987, S. 12). Entsprechend kann Bourdieus grundlegende Aussage durchaus auch auf die Schweiz von heute übertragen werden: In Abhängigkeit von ihrer sozialen Position erwerben Akteurinnen und Akteure unterschiedliche habituelle Dispositionen, die sich auf ihre Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster auswirken und sich u.a. in Praktiken, Kompetenzen, Mentalität und Geschmack äußern.

30 Korrespondenzanalyse: statistisches Verfahren, mit dem die Beziehungen zwischen Variablen grafisch repräsentiert werden (Lenger, Schneickert & Schumacher, 2013, S. 31).

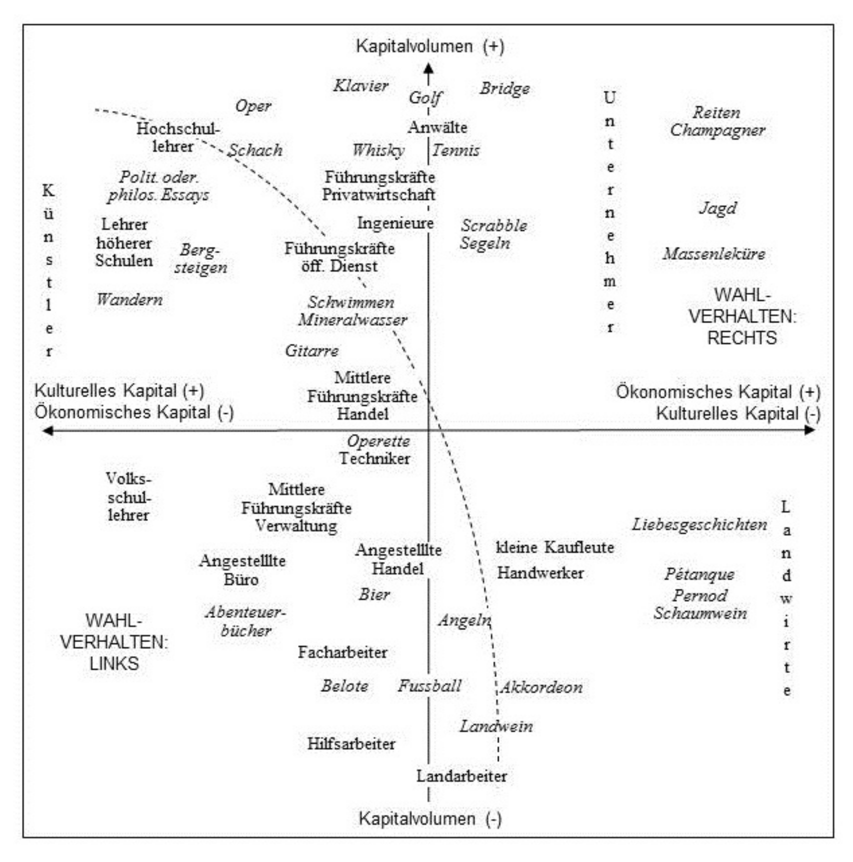


Abbildung 9: Vereinfachte Darstellung von Bourdieus sozialem Raum (Bourdieu, 1987, S. 212f.; eigene Darstellung in Anlehnung an Bourdieu, 1998, S. 19)

6.1.4 Die Genese des Habitus

Die Grundstruktur des Habitus wird in der Kindheit, im Rahmen der Sozialisation, ausgebildet. Die unmittelbare Erfahrung des familiären Alltags und des sozialen Umfelds werden vom Kind verinnerlicht und prägen die Wahrnehmung und die Beurteilung aller weiteren Ereignisse. Auf diese Weise fließen frühere Erfahrungen in Form von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata konstitutiv in zukünftige Handlungen und Bewertungen ein, ohne diese im Voraus vollständig zu bestimmen. Dies geschieht weitgehend unbewusst: Der Habitus ist tief im Körper verankert und erzeugt Praxisformen, die (auf der Basis der vergangenen Erfahrungen) instinktiv als sinnhaft erscheinen.

Dabei ist der Habitus weniger deterministisch, als vielfach angenommen wird. Mit dem Habitus können „alle Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen, und nur diese, frei hervorgebracht werden, die innerhalb der Grenzen der besonderen Bedingungen seiner eigenen Hervorbringung liegen“ (Bourdieu, 1993, S. 102). Laut Bourdieu ist der Habitus somit „der unvorhergesehenen Neuschöpfung ebenso fern wie der simplen mechanischen Reproduktion ursprünglicher Konditionierungen“ (Bourdieu, 1993, S. 103). Der Habitus gibt Handlungen nicht genau vor; vielmehr grenzt er den Möglichkeitsraum von Handlung ein:

> [Der Habitus] strukturiert (…) Selbstverständlichkeiten und Routinen im alltäglichen Denken und Handeln. Er filtert den Horizont des Vorstellbaren, die Legitimität der Wünsche, die Akzeptanz der Grundüberzeugungen und die Angemessenheit der Verhaltensweisen, die darüber entscheiden, inwieweit der Habitus sozial anschlussfähig ist. (Ecarius & Wahl, 2007, S. 14)

Dieses Verständnis von Akteurinnen und Akteuren richtet sich gegen die Vorstellung eines absolut freien, ökonomisch-rational handelnden Individuums. Laut Bourdieu ist der *Homo oeconomicus* das Produkt von spezifischen ökonomischen und sozialen Bedingungen und hat somit einen spezifischen Ort im sozialen Raum. Die Fähigkeiten und Dispositionen des rationalen Verhaltens (Risiko- und Investitionsbereitschaft, Antizipation von Chancen, Kalkulation von Kosten etc.) sind laut Bourdieu abhängig von einer privilegierten sozialen Herkunft und der damit verbundenen Macht (Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 158). Der Habitus kann sich durch spätere Erfahrungen zwar verändern, jedoch bleiben die primären Sozialisationserfahrungen ein Leben lang prägend:

> Der Habitus ist nicht das Schicksal, als das er manchmal hingestellt wurde. Als ein Produkt der Geschichte ist er ein offenes Dispositionensystem, das ständig mit neuen Erfahrungen konfrontiert und damit unentwegt von ihnen beeinflusst wird. Er ist dauerhaft, aber nicht unveränderlich. Dem ist allerdings sofort hinzuzufügen, dass es schon rein statistisch den meisten Menschen bestimmt ist, auf Umstände zu treffen, die in Einklang mit denjenigen Umständen stehen, die ihren Habitus ursprünglich geformt haben, also Erfahrungen zu machen, die dann wieder ihre Dispositionen verstärken. (Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 167 f.)

Der Habitus wird durch biografische Erfahrungen andauernd mehr oder weniger modifiziert. Jedoch tendiert der Habitus dazu, sich vor Krisen zu schützen, indem er sich ein Umfeld schafft, an das er weitmöglichst angepasst ist. In der Regel wählt man Freundinnen und Freunde, Aktivitäten, Ausbildungen etc. so aus, dass sie *zu einem* (d.h. zu den eigenen habituellen Dispositionen) *passen*. Auf diese Weise vermeidet man Situationen, welche die eigenen Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata infrage stellen – der Habitus verstärkt sich selbst (Bourdieu, 1993, S. 114). Entsprechend ist eine *Transformation des Habitus („Habitusmetamorphose“)* umso wahrscheinlicher, je mehr man sich in einem sozialen Umfeld bewegt, welche sich vom Herkunftsmilieu unterscheidet. Hier wird deutlich, dass der individuelle Habitus nicht identisch mit dem

Klassenhabitus ist, da der Habitus neben der Klassenlage immer auch durch die je einzigartige Biografie einer Akteurin oder eines Akteurs geprägt wird. Bourdieu sieht den individuellen Habitus deshalb als *Variante* bzw. *Abwandlung* des Klassenhabitus (Bourdieu, 1993, S. 113).

In den Habitus einer spezifischen Akteurin oder eines spezifischen Akteurs fließen somit die soziale Herkunft (d.h. die Klassenlage der eigenen Familie) und die biografischen Erfahrungen, aber auch die Geschichte der Familie über die Generationen hinweg sowie die kollektive Geschichte ihrer jeweiligen Klassen, welche in Form von klassenspezifischen Praktiken, Wertschätzungen und Vorlieben im alltäglichen Miteinander in der Familie eingeübt und weitergegeben werden. Für den Habitus einer Person ist entsprechend nicht nur ihre gegenwärtige soziale Position ausschlaggebend, sondern auch ihre soziale Laufbahn, d.h. welchen Weg sie im sozialen Raum durchschritten hat, welche soziale Position ihre Eltern und sogar ihre Großeltern hatten, ob die Familie einen sozialen Auf- oder Abstieg erlebt hat und inwiefern sich die Position der Eltern bzw. Großeltern von der eigenen Position unterscheidet. Diese Präsenz der Vergangenheit in den habituellen Dispositionen einer Akteurin oder eines Akteurs bezeichnet Bourdieu als *Trägheit des Habitus (Hysteresis)*.

Die Lernenden, die ihre Berufslehre im Lehrbetriebsverbund absolvieren, verfügen über je spezifische habituelle Dispositionen und einen „praktischen Sinn" dafür, was „vernünftig", „sinnvoll" „gerecht", „schön" etc. ist. Dieser beruht auf den objektiven sozialen Bedingungen, in denen sie aufgewachsen sind (vgl. Bourdieu, 1993, S. 170; Waardenburg, 2010, S. 50). Die Entscheidung für das Gymnasium oder die Berufsbildung wie auch die Wahl eines bestimmten Berufes erfolgen nicht zufällig, sondern werden durch den Habitus vorstrukturiert. Jugendliche entscheiden sich in der Regel für eine Ausbildung, die aus der Perspektive der eigenen Klassenlage (bzw. deren Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata) als *sinnvoll* und *realistisch* erscheint. Häufig handelt es sich dabei um einen Beruf, der den gleichen sozialen Status aufweist wie derjenige der Eltern (Beicht & Walden, 2014, S. 14).

Im sozialen Raum fungiert der Beruf als zentrales Unterscheidungsmerkmal. Er gibt nicht nur Aufschluss über Einkommen und Bildungsabschluss, sondern hat auch eine symbolische Dimension: Je nach angewendetem Klassifikationsschemata erscheint ein Beruf als „langweilig" oder „interessant", „niveaulos" oder „anspruchsvoll" etc. Der Beruf des Maurers beispielsweise wird von oberen Milieus eher als „schmutzig" und „brachial" gesehen, von unteren Milieus hingegen mit „Stärke" und „Authentizität" assoziiert. So gibt es einen Zusammenhang zwischen der *sozialen Position*, der *Beurteilung* der verschiedenen Berufe und der *Wahl* eines bestimmten Ausbildungsberufs (Bourdieu, 1998, S. 17). Der Habitus strukturiert vor, welche Berufe den Horizont des Vorstellbaren bilden.

Auch die Wahl des Ausbildungsberufs „Kauffrau/Kaufmann" ist je nach Klassenlage mehr oder weniger wahrscheinlich. Ich gehe davon aus, dass die

Herkunftsfamilien der meisten Lernenden selbst in der Mitte des sozialen Raums verortet sind. Je weiter oben oder unten sie sich befinden, desto unwahrscheinlicher ist es, dass Jugendliche das Interesse bzw. das (in Schulnoten objektivierte) kulturelle Kapital mitbringen, welches die Wahl dieses Berufs nahelegt. Jedoch bietet das kaufmännische Berufsfeld ein sehr breites Spektrum an möglichen Berufswegen – von der „Sekretärin" bis zum „Manager" – und ist deshalb im Unterschied zu vielen anderen Ausbildungen für einen relativ großen Bereich des sozialen Raumes eine attraktive Wahl. Aus diesem Grund nehme ich an, dass es sich bei den KV-Lernenden um eine relativ heterogene Gruppe handelt.

Wenn Lernende in der Ausbildung mit neuen, für ihr Herkunftsmilieu untypischen Beurteilungs- und Handlungsprinzipien konfrontiert werden, ist eine *Habitusmetamorphose* wahrscheinlich. Habitusmetamorphosen (d.h. die Notwendigkeit, bisher gültige Beurteilungsschemata und Handlungsstrategien zu transformieren) erwarte ich insbesondere bei Lernenden, die aus dem unteren Bereich des sozialen Raumes stammen. Es ist aber auch aufschlussreich, zu analysieren, ob und welche Anpassungsleistungen für Jugendliche aus den oberen Klassen erforderlich sind – falls diese sich überhaupt für eine KV-Lehre entscheiden.

6.1.5 Habitus und Bildungserfolg

Laut Bourdieu ist das Bildungssystem „einer der wirksamsten Faktoren der Aufrechterhaltung der bestehenden Ordnung" (Bourdieu, 2001a, S. 25). Es verleiht der sozialen Ungleichheit – hier verstanden als *systematische Übertragung des sozialen Status von der Eltern- auf die Kindergeneration* – den Anschein von Legitimität, indem es die in den oberen Klassen eingeübten Techniken als natürliche Begabung verschleiert (ebd.).

Als Erzeugungsprinzip von Praxis generiert der Habitus klassenspezifische Gewohnheiten, Vorlieben und Kompetenzen. Diese sind jedoch nicht nur *unterschiedlich*, sondern auch unterschiedlich *legitim*, was bedeutet, dass sie mehr oder weniger gesellschaftliche Anerkennung erfahren. Das liegt jedoch nicht daran, dass der Wert den Praktiken innewohnt (wie im Alltagsverständnis oft impliziert), sondern daran, dass die herrschenden Klassen die symbolische Macht besitzen, ihren Lebensstil und die damit verbundenen Praktiken und Objekte als legitim durchzusetzen. Das, was als legitime Kultur gilt (also ein bestimmter Sprachgebrauch, Kleidungsstil, Wissensformen, Literatur etc.) ist laut Bourdieu sowohl ein *Herrschaftsprodukt* als auch ein *Herrschaftsinstrument*, „dazu bestimmt, Herrschaft auszudrücken und zu legitimieren" (Bourdieu, 1987, S. 359). Dabei kommt dem Bildungssystem eine zentrale Rolle zu: Bildungseinrichtungen sind diejenigen Orte, an denen die herrschenden Klassen ihre Deutungen dessen, was legitime Kultur ausmacht, als „Bildung"

durchsetzen (Lange-Vester, 2009, S. 267). Aus diesem Grund entsprechen die Fähigkeiten und Einstellungen, welche die Schule vermittelt (der *Bildungshabitus*), dem Habitus der oberen Sozialmilieus (Ecarius & Wahl, 2007, S. 25 f.):

> Die Kultur der Elite steht der Kultur der Schule so nah, dass die Kinder aus einem kleinbürgerlichen (oder, a fortiori, bäuerlichen bzw. Arbeiter-)Milieu das nur mühsam erwerben können, was den Kindern der gebildeten Klasse gegeben ist: den Stil, den Geschmack, die Gesinnung, kurzum die Einstellungen und Fähigkeiten, die den Angehörigen der kulturellen Klasse nur deshalb als natürlich und selbstverständlich einforderbar erscheinen, weil sie die Kultur (im ethnologischen Sinn) dieser Klasse ausmachen. (Bourdieu, 2001b, S. 41)

Je eher die in der Familie eingeübten kulturellen Praktiken mit den Bildungsanforderungen der Schule übereinstimmen, umso einfacher sind sie vom Kind in schulische Leistungen zu transformieren (Ecarius & Wahl, 2007, S. 27). Kinder aus sozial privilegierten Familien sind deshalb in der Schule bevorteilt: Sie haben nicht nur den offensichtlichen Vorteil der direkten Unterstützung durch die Eltern, beispielsweise bei Hausaufgaben. Viel wichtiger ist, dass sie aus ihrem sozialen Umfeld eine bestimmte Ausdrucksweise, gewisse Kenntnisse, die richtige „Haltung" mitbringen. Die schulische Kultur ist ihnen vertraut, sie können sich mit dem Schulalltag identifizieren, sie verstehen die Schulsprache, kurz: Sie bringen die von der Schule erwarteten und sanktionierten Lernvoraussetzungen mit. Diese Übereinstimmung zwischen habituellen Dispositionen und schulischen Anforderungen wird in der Regel als *Begabung* interpretiert (Bourdieu, 2001b, S. 29):

> Die aus den privilegierten Milieus stammenden Kinder verdanken ihrem Umfeld nicht nur bei den schulischen Aufgaben unmittelbar nutzbare Gewohnheiten und antrainierte Verhaltensweisen sowie den, nicht einmal wichtigsten, Vorteil der direkten Unterstützung durch die Eltern. Sie erben auch Kenntnisse und ein Know-how, Neigungen und einen „guten Geschmack", deren schulische Rentabilität umso größer ist, als diese Imponderabilien der Einstellung zumeist auf das Konto der Begabung verbucht werden. (Bourdieu, 2001b, S. 29 f.)

Laut Ecarius und Wahl (2007, S. 25 f.) verschleiert die Begabungsideologie die Nähe des Bildungshabitus zu den oberen Klassen. Anstatt als Resultat von in der Familie eingeübten Praktiken werden Leistungen wie sprachliche Eleganz, Wissen und Arbeitseifer dem einzelnen Kind als individuelle, quasi angeborene Fähigkeiten zugeschrieben. Um Bildungsungleichheiten zu reduzieren, müssen Fähigkeiten laut Bourdieu stattdessen als *Techniken* verstanden werden, *die durch Übung erworben werden können* (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 88).

> Der bedeutendste und im Zusammenhang mit der Schule wirksamste Teil des kulturellen Erbes, die zweckfreie Bildung und die Sprache, wird auf osmotische Weise übertragen, ohne jedes methodische Bemühen und jede manifeste Einwirkung. Und gerade das trägt dazu bei, die Angehörigen der gebildeten Klasse in ihrer Überzeugung zu bestärken, dass sie diese Kenntnisse, diese Fähigkeiten und diese Einstellungen, die ihnen nie als das

> Resultat von Lernprozessen erscheinen, nur ihrer Begabung zu verdanken haben. (Bourdieu, 2001b, S. 31)

Kinder aus sozial benachteiligten Familien sind dagegen doppelt benachteiligt: Nicht nur fehlen ihnen spezifische Wissensformen und Kompetenzen, welche das Bildungssystem voraussetzt, sondern sie haben in der Regel auch geringere Bildungsaspirationen. Ihre skeptischere Einstellung gegenüber Schule und legitimer Bildung ist Ausdruck ihrer objektiv geringeren Chancen auf Bildungserfolg. Ihre Wünsche und Ansprüche passen sich antizipierend den realistischen Möglichkeiten an, die ihnen Familie und Umfeld vorleben. Auf diese Weise verinnerlichen sie das Schicksal, das ihrer Klasse zugewiesen wird (Bourdieu, 2001b, S. 33 f.).

Die konkrete Erfahrung des Schulalltags unterscheidet sich deshalb für Kinder unterschiedlicher Herkunftsmilieus stark. Während Kinder aus bildungsnahen Familien für ihre Leistungen von der Lehrperson Wertschätzung und Anerkennung erfahren, fällt es Kindern aus den unteren Klassen oft schwer, die erforderte Leistung zu erbringen. Im Schulalltag sind sie subtilen Prozessen der Zuweisung und Aberkennung ausgesetzt, beispielsweise wenn sie eine Aufgabenstellung zum wiederholten Mal falsch verstanden und dafür zurechtgewiesen werden oder wenn ihre Arbeit mit „ungenügend" bewertet wird. Sie werden von der Lehrperson in der Regel als unbegabt, desinteressiert oder unmotiviert wahrgenommen – Urteile, die in ihre Selbsteinschätzung übergehen (vgl. Schuchardt & Dunkake, 2014, S. 103). Die Schule fungiert als *sozialer Platzanweiser*: Die betroffenen Kinder lernen, dass sie sich in der schulischen Hierarchie, welche mittels Noten und Urteilen der Lehrpersonen konstituiert wird, unten befinden. Sie können den Unterricht schlechter nachvollziehen, was sie auf ihre eigene Unfähigkeit zurückführen, und ziehen sich zurück. Ihre Erwartungen und Zukunftspläne passen sich ihrem Selbstverständnis an, dass die Schule *nichts für sie sei*. Auch wenn sich Lehrpersonen alle Mühe geben, ihre Kritik konstruktiv anzubringen, können sie an der Tatsache, dass Wertschätzung im Bildungssystem im Wesentlichen an Leistung gebunden ist, nichts ändern (Ecarius & Wahl, 2007, S. 26; Leemann, 2015).

6.1.6 Soziale Ungleichheit in der beruflichen Grundbildung

Diverse Studien bestätigen den starken Einfluss der sozialen Herkunft beim Übergang von der obligatorischen Schule in eine nachobligatorische Ausbildung (u.a. Hupka-Brunner, Sacchi & Stalder, 2010; Scharenberg, Rudin, Müller, Meyer & Hupka-Brunner, 2014; Waardenburg, 2010). Die Einteilung der Sekundarschule in unterschiedliche Leistungszüge hat zur Folge, dass Schülerinnen und Schüler, welche nicht über den geforderten akademischen Habitus verfügen, strukturell der Berufsbildung zugewiesen werden. Auch wenn die schulischen Leistungen für den Übertritt in das Gymnasium ausreichen, führen

die erfahrenen Aberkennungsprozesse, aber auch der fehlende Glaube an den Wert schulischer Bildung häufig dazu, dass sich Jugendliche aus bildungsfernen Milieus gegen den akademischen Weg entscheiden (Waardenburg, 2010).

Solche *sozial selektiven Bildungsentscheidungen* setzten sich auch nach dem Besuch des Gymnasiums fort. Bei gleichen schulischen und kognitiven Leistungen entscheiden sich „Arbeiterkinder" sehr viel häufiger für die Berufsbildung (und gegen eine Hochschule) als die Kinder von Akademikerinnen und Akademikern (Müller & Pollak, 2004; vgl. auch Becker, 2009; Beicht & Walden, 2014).[31] Durch die Ablenkung bzw. Abdrängung von Arbeiterkindern auf Bildungswege mit schlechteren Erwerbsaussichten und tieferem Einkommen wird soziale Ungleichheit reproduziert.

Neben ungleichen schulischen „Leistungen" und ungleichen Bildungsentscheidungen belegt eine Reihe von Studien auch eine Ungleichheit beim *Zugang* zur beruflichen Grundbildung: Sowohl in der Schweiz als auch in Deutschland werden die Zugangschancen zur dualen Berufsbildung maßgeblich durch die soziale Herkunft, aber auch durch Migrationshintergrund und Geschlecht beeinflusst (Beicht & Walden, 2014; Goastellec & Ruiz, 2015; Granato & Ulrich, 2014; Hillmert & Wessling, 2014). Die Diskriminierung bestimmter sozialer Gruppen bei der Lehrstellenvergabe hängt nicht nur mit der ungleichen Ressourcenausstattung der Bewerberinnen und Bewerber zusammen (ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital), sondern auch mit auf Stereotypen und Vorurteilen bezüglich „Betriebspassung" und „Kundenvorlieben" beruhenden Präferenzen der einstellenden Betriebe (Hupka-Brunner u.a., 2010; Imdorf, 2011).

Kaum untersucht sind hingegen die Mechanismen sozialer Ungleichheit *während* der Berufslehre. Um die Reproduktion sozialer Ungleichheit in Bildungsinstitutionen zu verstehen, ist es jedoch notwendig, Ungleichheitsmechanismen auch im Ausbildungs*prozess* zu analysieren (vgl. Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2006, S. 55). Dies wird bereits deutlich, wenn man die Zahl der Lehrabbrüche betrachtet: Rund 20 bis 25 Prozent aller Lehrverträge werden frühzeitig aufgelöst (Schmid, 2015; zitiert in Schwarz, 2015). In den bisher erschienenen Studien werden Lehrabbrüche in der Regel auf *Schwierigkeiten* im Betrieb, in der Berufsschule oder im persönlichen Umfeld zurückgeführt (Duc, Lamamra, Lovric & Mellone, 2013). Ich gehe davon aus, dass diese Schwierigkeiten in vielen Fällen die Folge der *fehlenden Passung* zwischen betrieblichen Anforderungen an Lernende und habituellen Dispositionen der Lernenden sind.

Bourdieu hat seinen Ansatz anhand des französischen Bildungssystems entwickelt, in dem die duale Berufsbildung nur eine sehr untergeordnete Rolle spielt. Jedoch können einige von Bourdieus Schlussfolgerungen durchaus auf das Schweizer Berufsbildungssystem übertragen werden: Wie in der Schule

31 Die zitierten Studien stammen aus Deutschland. Ich gehe für die Schweiz jedoch von vergleichbaren Resultaten aus.

werden auch in der Berufsbildung bestimmte Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen vorausgesetzt, über welche die Lernenden je nach Herkunftsmilieu mehr oder weniger verfügen. Die Anforderungen an die Lernenden sind nicht sozial neutral, sondern spiegeln bestimmte Interessen (der Arbeitgebenden) wider und haben einen bestimmten Ort in der Sozialstruktur, dessen Existenzbedingungen, Bedürfnissen und Klassifikationsschemata sie entsprechen. Je stärker die habituellen Voraussetzungen der Lernenden von diesen im Feld erwarteten Dispositionen abweichen, desto größer sind die Anpassungsleistungen, die sie erbringen müssen, um diesen Anforderungen gerecht zu werden, und desto größer ist auch das Risiko für Misserfolg.

In Bezug auf die Fragestellung der Dissertation gehe ich davon aus, dass Lernende aufgrund ihrer ungleichen Verortung in der Sozialstruktur ungleiche Ressourcen und Voraussetzungen mitbringen, um die Verbundlehre erfolgreich zu meistern. Je nach Herkunftsmilieu haben sie unterschiedliche Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen entwickelt, die im Lehrbetriebsverbund und im gewählten Ausbildungsberuf (hier: Kauffrau/Kaufmann) mehr oder weniger *legitim* sind. Diejenigen, die nicht über die geforderten Dispositionen (u.a. Flexibilität und Selbstorganisation) verfügen, machen die Erfahrung, dass ihre Person und ihre Fähigkeiten in der Ausbildung bzw. im erlernten Beruf nicht gefragt sind.

Soziale Ungleichheit wird nicht nur durch ungleiche Zugangschancen reproduziert, sondern auch durch subtile Aberkennungs- und Exklusionsprozesse *während* der Lehre. Diese können auf vielfältige Weise zum Ausdruck kommen: in Verunsicherung, in Schwierigkeiten im Betrieb, in der Wiederholung des Lehrjahrs, in (freiwilligen oder unfreiwilligen) Lehrvertragsauflösungen, in schlechten Noten, in der (Nicht-)Übernahme nach Lehrabschluss, in den Zugangschancen zu Stellen, in der Aufgabe von Karriereplänen oder im Berufswechsel nach Lehrabschluss, um nur einige zu nennen (vgl. Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2006, S. 64).

6.2 Gesellschaftliche Milieus und milieuspezifische Passungsverhältnisse

6.2.1 Die Landkarte der sozialen Milieus

Um die Passungsverhältnisse zwischen den habituellen Dispositionen der Lernenden und den Anforderungen der Verbundausbildung zu analysieren, beziehe ich mich im Folgenden auf die *Milieuforschung* von Vester u.a. (2001 [1993]). Der Fokus dieser Forschungsgruppe stand eine kritische Überprüfung der zur damaligen Zeit populären Individualisierungsthese von Ulrich Beck

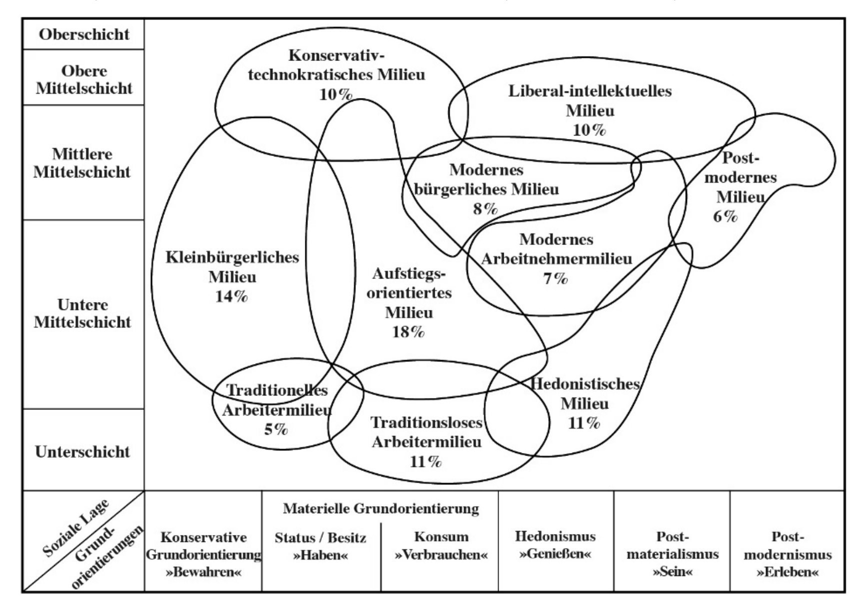
(Vester u.a., 2001, S. 11). Beck ging davon aus, dass Akteurinnen und Akteure als Folge von gestiegenem Wohlstand, Bildungsexpansion und Wertewandel zunehmend aus dem Kontext von klassenspezifischen Milieus freigesetzt werden. Spezifische Klassenlagen seien immer weniger mit einer bestimmten Lebensführung verknüpft. Stattdessen würden Akteurinnen und Akteure ihr Milieu, d.h. ihren Lebensstil und ihre Grundwerte, in freier Reflexion zunehmend selbst aushandeln (Beck, 1983, S. 42).

Dieser Annahme kritisch gegenüberstehend, begann die genannte Forschungsgruppe um Michael Vester Ende der 1980er-Jahre ihre Untersuchungen mit dem Ziel, eine differenzierte Analyse der Sozialstruktur der westdeutschen Gesellschaft zu erstellen. Ihre Herangehensweise basierte auf einer innovativen Kombination zweier Forschungsansätze: der Lebensweltforschung des Sinus-Instituts und Bourdieus Modell des sozialen Raums, das im vorangegangenen Kapitel bereits ausführlich dargelegt wurde (Vester u.a., 2001, S. 11, 43).

Das Sinus-Institut ist ein bekanntes Marktforschungsinstitut, das seit Beginn der 1980er-Jahre eine Zielgruppen-Typologie, die sogenannten Sinus-Milieus, entwickelt hat. Auf der Basis von zahlreichen quantitativen und qualitativen Interviews hat das Sinus-Institut eine Typologie erstellt, in welcher Menschen nach Wertorientierungen, Einstellungen und Lebensstilen in zehn gesellschaftliche Großgruppen bzw. Milieus eingeteilt werden (vgl. Abbildung 10).[32] Dabei flossen soziodemografische Variablen wie Einkommen und Bildungsabschlüsse ebenso ein wie alltägliche Verhaltensweisen und Einstellungen z.B. zu Arbeit, Familie oder Konsum. Ausgehend vom typischen Einkommen der Angehörigen eines Milieus wurden diese zehn Milieus in ein klassisches Schichtmodell der Gesellschaft eingeordnet. Die so entstandene Milieu-Typologie bestätigte eine interne Differenzierung der sozialen Schichten in verschiedene Milieus und schien so, zumindest im Ansatz, Becks Individualisierungsthese zu stützen. Zugleich wurde jedoch deutlich, dass sich die Angehörigen der meisten Milieus immer noch in bestimmten sozialen Schichten konzentrierten, die Schichtzugehörigkeit also immer noch einen prägenden Einfluss auf Wertorientierung und Identitätsbildung ausübte (Hradil, 2002, S. 223; Sinus-Institut, o.J.a; Vester u.a., 2001, S. 44).

32 Die Sinus-Milieus wurden seit den 1990er-Jahren mehrmals aktualisiert. Ich stelle hier bewusst die Version von 1997 dar, damit die Parallelen zur Milieuforschung von Vester u.a. ersichtlich werden. In den Folgejahren haben sich die Milieubezeichnungen der beiden Theorieansätze auseinanderentwickelt.

Abbildung 10: Die Sinus-Milieus in Westdeutschland 1997 (Hradil, 2002, S. 224)



Vester u.a. erkannten, dass die Sinus-Milieus den von Bourdieu (1987) in „Die feinen Unterschiede" beschriebenen Formen des Klassenhabitus entsprachen und diese sogar noch ausdifferenzierten. Als Experiment trugen sie die westdeutschen Sinus-Milieus, ausgehend von den Berufsangaben der Milieuangehörigen, in Bourdieus sozialen Raum ein. Das so entstandene Bild stützte ihre Hypothese, dass sich die Klassengesellschaft zwar durchaus pluralisiert habe, die Milieuzugehörigkeit aber nach wie vor einer ökonomischen Logik folge (Vester u.a., 2001, S. 46 f.). Im Gegensatz zu Vertreterinnen und Vertretern der Individualisierungsthese, die davon ausgingen, dass Lebensstil und Grundwerte zunehmend selbstreflexiv ausgehandelt würden, losgelöst von materiellen Lebensbedingungen, konnten Vester u.a. (2001, S. 44) zeigen, dass die horizontale Differenzierung in verschiedene Milieus der ungleichen Verteilung von kulturellem Kapital entsprach. Was bereits Bourdieu dargestellt hatte, nämlich dass die individuelle Lebensführung und die Grundorientierung nicht in einem Prozess rationalen Abwägens frei gewählt, sondern durch sozialstrukturelle Bedingungen vorstrukturiert sind, konnten Vester u.a. im Verlauf ihrer Untersuchungen bestätigen.

Als Resultat der Kombination von Bourdieus Theorie mit der Sinus-Typologie entwickelten Vester u.a. die sogenannte „Landkarte der sozialen Milieus", welche eine stilisierte Form des sozialen Raums darstellt (vgl. Abbildung 11). Die sozialen Milieus dieser Landkarte decken sich zu einem großen

Teil mit den Sinus-Milieus. Sie unterscheiden sich durch inhaltliche Akzentuierungen, die zu teilweise anderen Milieugrenzen und -benennungen führen. Der große Unterschied zur Sinus-Typologie besteht darin, dass den Milieus, wie bereits erwähnt, auch in der horizontalen Ebene ein spezifischer Ort in der Klassenstruktur zugeordnet wird. Gegenüber der in Abbildung 10 illustrierten Sinus-Typologie ist zu beachten, dass die Landkarte der sozialen Milieus spiegelverkehrt ist: Während die traditionellen Milieus in der Sinus-Typologie *links* abgebildet werden, sind sie in der Milieulandkarte – entsprechend der Darstellung in Abbildung 9 – *rechts* verortet, analog zu ihrem verhältnismäßig geringen Anteil an kulturellem Kapital.

Wie in Abbildung 11 veranschaulicht, sind die sozialen Milieus in der Landkarte im Unterschied zum sozialen Raum Bourdieus jedoch nicht nach der sozialen Position aufgrund der Kapitalverteilung positioniert, sondern nach dem Typus ihres Habitus bzw. ihrer Mentalität (Bremer, 2004, S. 200). Die Beziehung zur Kapitalausstattung ist eine statistische. Beispielsweise haben die Angehörigen des Milieus rechts unten, d.h. des kleinbürgerlichen Arbeitnehmermilieus (KLB), typischerweise wenig ökonomisches Kapital und kaum kulturelles Kapital. Dies ist aber nicht in jedem Fall gegeben: So kann eine Person, welche in diesem Milieu aufgewachsen ist, dank eines Universitätsstudiums sozial aufgestiegen sein, jedoch immer noch Mentalitätszüge dieses Milieus aufweisen. Allerdings ist dies eine eher unwahrscheinliche Biografie, da Angehörige dieses Milieus in der Regel nicht über die habituellen Dispositionen verfügen, die ein Studium nahelegen. Und gleichzeitig wird eine Person, welche diesen unwahrscheinlichen Lebensweg geht, mit allergrößter Wahrscheinlichkeit eine *Habitusmetamorphose* durchlaufen und Elemente des kleinbürgerlichen Habitus ablegen (da der individuelle Habitus immer auch das Resultat der individuellen Geschichte ist). Dennoch wird diese Person nicht einfach den Habitus des liberal-intellektuellen Milieus übernehmen, sondern einen hybriden oder „gespaltenen Habitus" aufweisen (Sonderegger, 2010, S. 24). Um es nochmals zu verdeutlichen: Eine Person, deren soziale Position nicht mit ihrem Habitus „übereinstimmt", z.B. ein traditionell-konservativer Hochschullehrer, wird in Bourdieus sozialem Raum oben links (nach der Kapitalausstattung), in der Milieulandkarte oben rechts (nach der Mentalitätsstruktur) eingeordnet. Beide Konzepte gehen jedoch, wie bereits mehrfach ausgeführt, von einer Homologie der sozialen Position und des Lebensstils bzw. Milieus aus.

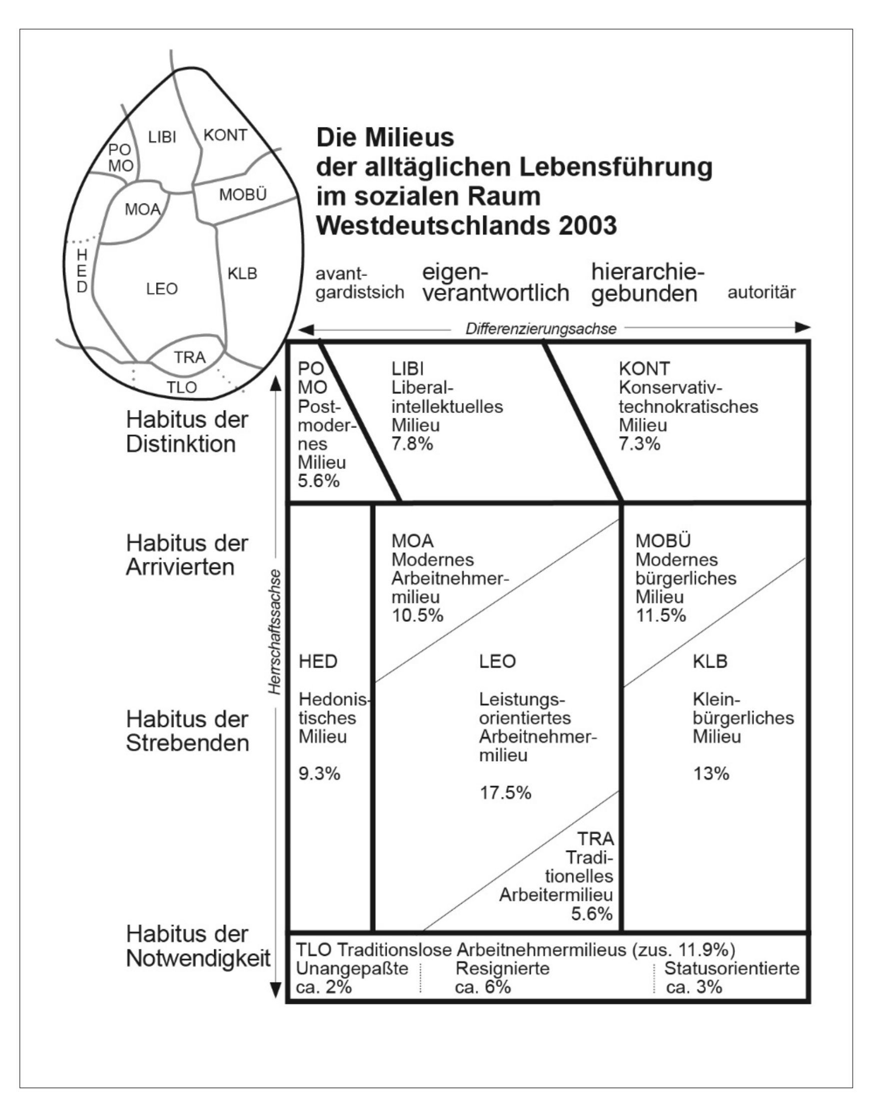


Abbildung 11: Landkarte der sozialen Milieus Westdeutschlands (Bremer, 2010, S. 231) [Lesebeispiel: Eine autoritäre Person mit „strebendem" Habitus weist eine kleinbürgerliche Mentalität auf und besetzt mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit eine Position im rechten unteren Viertel des sozialen Raums, verfügt also über relativ wenig ökonomisches wie auch kulturelles Kapital.]

Das organisch wirkende Element oben links in Abbildung 11 repräsentiert die Verteilung der Milieus im Sozialraum, während die große stilisierte „Landkarte“ die unterschiedlichen Habitusmuster der sozialen Milieus wiedergibt. Die sozialen Milieus sind nach zwei Dimensionen in die Landkarte eingeordnet. In der vertikalen Achse (*Herrschaftsachse*) lassen sich drei Schichtungsstufen unterscheiden. Oben befinden sich die führenden gesellschaftlichen Milieus mit distinktiven Lebensweisen, in der Mitte die mittleren Volksmilieus, welche nach Respektabilität streben, und im unteren Teil die unterprivilegierten Volksmilieus, die sich stärker an Notwendigkeiten und Zwängen orientieren (müssen). In der horizontalen Ebene (*Differenzierungsachse*) befinden sich rechts die Milieus, die sich an Hierarchie, Status, Autorität und Ordnung orientieren, während für die Milieus weiter links, welche über mehr kulturelles Kapital verfügen, Autonomie und Eigenverantwortung (bis hin zu Avantgardismus) leitende Prinzipien sind.

Dieses Milieugefüge ist historisch aus den früheren Klassenstrukturen und ihren je spezifischen Lebensbedingungen gewachsen. Während diese groben Einteilungen langfristig konstant sind und sich auch in anderen westlichen Klassengesellschaften (u.a. England, Italien, Frankreich) erkennen lassen, kommt es innerhalb dieser Grundstruktur zu national teilweise unterschiedlichen Untergruppen. Die Untersuchungen der letzten 25 Jahre haben gezeigt, dass Milieus sich primär durch interne Ausdifferenzierung wandeln: Indem sich die jeweils junge Generation an neue Lebensumstände anpasst, ohne ihre ursprüngliche milieuspezifische Prägung aufzugeben, modernisieren und pluralisieren sich Milieus, während die großen Traditionslinien gleich bleiben. In der Landkarte sieht man dies beispielsweise anhand der Traditionslinie der Facharbeit in der Mitte: Das traditionelle Arbeitnehmermilieu (TRA) hat sich zum leistungsorientierten Arbeitnehmermilieu modernisiert (LEO) und aus diesem ist in den letzten Jahren wiederum das moderne Arbeitnehmermilieu (MOA) entstanden. Alle drei Milieus existieren parallel nebeneinander, jedoch ist das traditionelle Arbeitnehmermilieu stark geschrumpft, während der prozentuale Anteil des modernen Arbeitnehmermilieus zunimmt (Bremer, 2004, S. 200; Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2013, S. 6; Vester u.a., 2001, S. 26).

In der Schweiz gibt es zurzeit noch keine eigenständige empirische Milieuforschung in der Tradition von Vester u.a. Stattdessen werden für die Schweizer Habitus- und Milieuforschung bisher die westdeutschen Milieus als Hintergrundschablone herangezogen (vgl. Pelizzari 2009). Angesichts der oben beschriebenen gleichen Grundstruktur des Milieugefüges in westlichen Gesellschaften und der kulturellen Nähe, insbesondere der Deutschschweiz, zu Westdeutschland, scheint dieses Vorgehen adäquat zu sein (Rössel, 2012, S. 114 f.). Es ist jedoch unbestritten, dass die Schweizer Milieuforschung von einer umfassenden empirischen Erhebung der hiesigen Milieus profitieren würde. Leider kann dies im Rahmen der vorliegenden Dissertation nicht geleistet werden. Ich beziehe mich deshalb in meiner Analyse ebenfalls auf die

für Westdeutschland herausgearbeiteten Milieus. Eine ausführliche Analyse der westdeutschen Milieus, die ich im Folgenden kurz beschreibe, findet sich in Vester u.a. (2001, S. 503–525).

6.2.2 *Die führenden gesellschaftlichen Milieus*

Die herrschenden Milieus umfassen rund ein Viertel der Bevölkerung. Es handelt sich hierbei um Personen, die ihrem Habitus nach beanspruchen, wirtschaftlich, sozial, kulturell oder politisch tonangebend zu sein. Diese Personen der gesellschaftlichen Elite verteilen sich zu etwa gleichen Teilen auf die drei herrschenden Milieus.[33] Ihr Herrschaftsanspruch und ihre exklusive Lebenspraxis verbinden sie, ihre unterschiedlichen Einstellungen bezüglich Autorität, Kompetenz und Gerechtigkeit trennen sie. Untereinander ringen sie um gesellschaftliche Dominanz, indem sie versuchen, die eigenen milieuspezifischen Praktiken und Deutungsmuster als allgemeingültig durchzusetzen und diejenigen der benachbarten Milieus zu delegitimieren (Bremer & Lange-Vester, 2014, S. 16; Vester u.a., 2001, S. 38).

Das konservativ-technokratische Milieu (KONT)

Beim konservativ-technokratischen Milieu handelt es sich um die bürgerliche Elite. Die Angehörigen dieses Milieus haben hohe und höchste Bildungsabschlüsse sowie gehobene Einkommen. Sie sind oft in Führungspositionen im privaten und öffentlichen Management oder freiberuflich tätig (als Anwältinnen, Ärzte o.Ä.). Sie haben ein großes Selbstbewusstsein und einen exklusiven Lebensstil. Von großer Bedeutung sind Pflichterfüllung, Disziplin und Ordnung, Tradition, Autorität und Respekt vor Hierarchien. Sie legen Wert auf materiellen Erfolg und auf eine anerkannte gesellschaftliche Stellung. Soziale Verantwortung wird paternalistisch und gönnerhaft verstanden. Die junge Generation hat einen stärker kooperativen und technokratischen Stil, da der autoritäre Führungsstil ihrer Eltern an Legitimität eingebüsst hat. Ihre Ausbildung plant sie strategisch und ihre Karriere bereitet sie früh und konsequent vor, wobei sie an ihrem späteren beruflichen Erfolg nicht zweifelt. Ihr Ziel ist eine berufliche Position mit Einfluss und Status, welche den gewünschten hohen

33 2004 betrugen die relativen Anteile in Deutschland 9% (KONT), 8% (LIBI) und 7% (POMO) (Bremer, 2010, S. 231). Die vergleichbaren Sinus-Milieus der Arrivierten, der Postmateriellen und der Performer haben in der Schweiz ähnliche prozentuale Anteile von 8%, 12% bzw. 10%. Bei Sinus werden jedoch die Milieugrenzen etwas anders gezogen, und sowohl die Postmateriellen wie auch die Performer beziehen Teile der oberen Mittelschicht ein. Dies erklärt, wieso in der Sinus-Typologie die drei führenden Milieus zusammen einen etwas größeren Anteil von 30% ausmachen (vgl. Sinus-Institut, o.J.b).

materiellen Lebensstandard ermöglichen soll. Die Angehörigen dieses Milieus grenzen sich von anderen Milieus durch die Betonung von Status, Umgangsformen und Kleidung ab. In der Ausbildung zeichnen sie sich durch hohe Leistungsbereitschaft und Verantwortungsbewusstsein aus. Zusammenfassend kann dieses Milieu mit den Begriffen „wohlhabend“, „gebildet“, „selbstsicher“, „exklusiv“, „erfolgs-, hierarchie- und machtbewusst“, „materialistisch“, „konservativ“ und „pflichtbewusst“ charakterisiert werden (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2006; Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2013, S. 6; Vester u.a., 2001, S. 37, 505 f.).

Das liberal-intellektuelle Milieu (LIBI)

Das liberal-intellektuelle Milieu ist die akademische, weltoffene Fraktion der Oberschicht. Die Angehörigen dieses Milieus haben hohe und höchste Bildungsabschlüsse sowie mittlere bis hohe Einkommen. Angehörige dieses Milieus üben in der Regel höhere Dienstleistungsberufe aus, vor allem in den Bereichen Bildung und Kultur, Kommunikation, Gesundheit, Sozialwesen und Technologie. Hier befinden sich die meisten Absolventinnen und Absolventen der Sozial-, Geistes-, Natur- und Ingenieurwissenschaften. Die Angehörigen dieses Milieus legen Wert auf Selbstverwirklichung, Individualität und Eigenverantwortung. Aber auch Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit sind ihnen wichtige Anliegen. Gleichwohl pflegen sie das Bewusstsein, zur gesellschaftlichen Elite zu gehören. Durch „Kultiviertheit“ und Perfektionsstreben, hohes Berufsethos und überdurchschnittliche Leistungsbereitschaft grenzen sie sich von der Masse ab. Diese soziale Grenze zu den Volksmilieus bleibt jedoch eher implizit. Auf der Grundlage ihres beruflichen Erfolgs beanspruchen sie soziale Anerkennung und materiellen Erfolg, sie distanzieren sich jedoch von übermäßigem Konsum. Sie planen ihre Ausbildung und ihre Karriere bewusst und effektiv, jedoch soll der Beruf weniger einem exklusiven Lebensstil als der Selbstverwirklichung und der Entwicklung der Persönlichkeit dienen. Einen autoritären Leitungsstil lehnen sie ab, stattdessen bevorzugen sie flache Hierarchien, flexible Führungsstile und Eigenverantwortung. Zusammengefasst kann dieses Milieu als gebildet, gut situiert, selbstsicher, elitär, ehrgeizig, individualistisch, eigenverantwortlich, tolerant, egalitär und „postmaterialistisch“ charakterisiert werden (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2006; Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2013, S. 6 f.; Publisuisse, 2015, S. 15; Vester u.a., 2001, S. 26, 38, 506 f.).

Das postmoderne Milieu (POMO)

Im postmodernen Milieu versammelt sich die kulturelle Avantgarde der Gesellschaft, die ästhetischen, stilbezogenen und digitalen Trendsetter. Es handelt sich hierbei um ein relativ neues Milieu, das erst mit der Überarbeitung der

Milieulandkarte der Mitte der 1990er-Jahre als eigenständiges Milieu in Erscheinung trat. Die Angehörigen des postmodernen Milieus sind häufig in den Bereichen Kunst und Mode, Medien und digitale Technologien tätig. Sie vereint ihr Drang nach Neuem und Unkonventionellem, Selbstinszenierung und Konsum, Erlebnis und Abwechslung. Sie sind in der Regel jung, unter 35 Jahre alt, typischerweise Schülerinnen und Schüler, Studierende oder Jungakademikerinnen und Jungakademiker, die als mittlere Angestellte oder kleine Selbstständige arbeiten. Im Vergleich zu den Milieus rechts von ihnen haben sie entsprechend, trotz meist hoher Bildungsabschlüsse, eher tiefere Einkommen. Sie streben nach Unabhängigkeit und Selbstbestimmung; Hierarchien und einschränkende Verpflichtungen sind ihnen zuwider (Vester u.a., 2001, S. 49, 510). Summarisch kann dieses Milieu als gebildet, avantgardistisch, egozentrisch, unkonventionell, konsumorientiert, kreativ, unabhängig, und selbstbestimmt charakterisiert werden.

6.2.3 Milieus der gesellschaftlichen Mitte

Die Milieus der gesellschaftlichen Mitte verbindet ihr Streben nach sozialer Anerkennung und geregelten Arbeits- und Lebensverhältnissen. Wichtig ist, eine beständige und respektable soziale Stellung einzunehmen, die entweder durch Leistung oder durch Loyalität „verdient" wird. Die beiden Traditionslinien der gesellschaftlichen Mitte unterscheiden sich vor allem durch ihre Einstellung gegenüber Konventionen und Hierarchien, Bildung und Verantwortung (Bremer & Lange-Vester, 2014, S. 16; Vester u.a., 2001, S. 38).

Kleinbürgerlich-ständische Traditionslinie

In der Traditionslinie der rechten Mitte befinden sich die Milieus, die über ein hierarchisches, obrigkeitsgebundenes Weltbild verfügen. Die kleinbürgerliche Traditionslinie hat ihre historischen Wurzeln in der ständischen Gesellschaft der Handwerksbetriebe und kleinen Kaufleute, wo sich die kleinbürgerliche Mentalität in lang dauernder Unterordnung unter stadtbürgerliche und staatsbürokratische Hierarchien herausgebildet hat. Die kleinbürgerlichen Milieus orientieren sich an Hierarchien und Autoritäten, sowie an den Grundsätzen der Treue und der Pflicht. „Väter, Chefs und Politiker gelten noch als Vorbilder. Ihnen ist zu folgen, sie haben aber auch eindeutige Fürsorgepflichten gegenüber ihren Untergebenen. In diesem Patron-Klient-Verhältnis gilt der Grundsatz ‚Treue gegen Treue'" (Vester u.a., 2001, S. 30; vgl. auch Gardemin, 2014, S. 324). Die kleinbürgerlich-ständische Traditionslinie umfasst etwa ein Viertel der Schweizer Bevölkerung.[34]

34 Für Deutschland beträgt der Anteil 24% (Bremer, 2010, S. 231). Die Schweizer Sinus-Milieus der Genügsamen, der Traditionellen und der Gehoben-Bürgerlichen, welche in

Das kleinbürgerliche Arbeitnehmermilieu (KLB)

Das ältere Milieu dieser Traditionslinie, das kleinbürgerliche Arbeitnehmermilieu, rekrutiert sich aus kleinen Selbstständigen (Bäckerei, Schreinerei, Landwirtschaft u.a.), industriellen Fachleuten (insbesondere Mechanikerinnen und Mechaniker), kleineren und mittleren kaufmännischen Angestellten sowie den klassischen schlecht bezahlten „Frauenberufen" in Pflege und Gastronomie. Die Angehörigen dieses Milieus haben eher wenig ökonomisches und kulturelles Kapital. Ihre Mentalität ist auf Einordnung in bestehende soziale Normen und Hierarchien eingestellt. Zentrale Werte sind Loyalität und Pflichterfüllung, Disziplin und Verlässlichkeit. Menschen mit höherem Status sind Vorbilder und Autoritätspersonen, ihnen wird eine besondere Ehrfurcht entgegengebracht. Auch Verantwortung wird nach oben delegiert, was die Einzelnen entlastet. Als Strategie für den beruflichen Aufstieg setzt man auf Loyalität und Pflichterfüllung, während in die eigenen Fähigkeiten eher wenig Vertrauen gesetzt wird.

Die Arbeit nimmt einen hohen Stellenwert ein, jedoch nicht unter dem Gesichtspunkt der Selbstverwirklichung, sondern im Hinblick auf Status und soziale Einordnung: „Im Vordergrund steht das Streben nach einer guten Stellung, die den Einzelnen und ihrer Familie eine geachtete soziale Position und materielle Sicherheit verschaffen soll" (Vester u.a., 2001, S. 519). Der erreichte materielle Wohlstand, Symbol für Respektabilität, wird gegen außen demonstriert. Im Stolz auf das Erreichte schwingt auch eine gewisse Unsicherheit mit, eine Angst, infrage gestellt zu werden. Man will sich nicht exponieren und versucht, den äußeren Eindruck aufrechtzuerhalten; eventuelle Makel sollen nicht allzu sehr auffallen. Wichtig sind Geborgenheit und Harmonie in Familie und Beruf; dafür ist man auch bereit, sich anzupassen und Kompromisse einzugehen. Das kleinbürgerliche Arbeitnehmermilieu gehört zu den Verlierern des wirtschaftlichen Wandels. Mit den steigenden Anforderungen an Lernfähigkeit, Eigenverantwortung und Selbstständigkeit sind viele kleinbürgerliche Arbeitnehmende überfordert. Zusammenfassend kann man den kleinbürgerlichen Habitus mit den Worten „loyal", „beflissen", „fügsam", „pflichtbewusst", „hierarchiegebunden", „konventionell", „unselbstständig", „unsicher", „harmoniebedürftig", „gemeinschaftlich", „sicherheitsorientiert" und „materialistisch" beschreiben (Vester u.a., 2001, S. 41, 518 ff.).

---

etwa dem kleinbürgerlichen Arbeitnehmermilieu und dem modernen bürgerlichen Milieu entsprechen, machen zusammen einen fast identischen Anteil von 25% der Gesamtbevölkerung aus (Sinus-Institut, o.J.b). Ich gehe deshalb davon aus, dass der prozentuale Anteil in der Schweiz in etwa demjenigen Deutschlands entspricht.

Das moderne kleinbürgerliche Milieu (MOBÜ)

Die jüngere Generation der kleinbürgerlichen Traditionslinie hat sich zum modernen kleinbürgerlichen Milieu ausdifferenziert. Hier finden sich die Moderneren und Erfolgreicheren, welche eine solide Fachausbildung und eine vergleichsweise sichere Stellungen im handwerklichen oder kaufmännischen Bereich aufweisen. Die Einordnung in berufliche und familiäre Hierarchien dominiert weiterhin, jedoch hat sich die traditionelle und restriktive Orientierung etwas relativiert. Gleichstellung und Mitspracherechte werden begrenzt befürwortet und der kleinbürgerliche Lebensrahmen hat sich durch Elemente der Selbstverwirklichung und des Hedonismus aufgelockert. Im Vergleich zum kleinbürgerlichen Arbeitnehmermilieu werden Veränderungen und Modernisierungen etwas besser bewältigt. Der moderne kleinbürgerliche Habitus ist loyal, verantwortungsbewusst, hierarchiegebunden, konventionell, harmoniebedürftig, gemeinschaftlich und materialistisch – ähnlich wie derjenige des kleinbürgerlichen Arbeitnehmermilieus, jedoch sind viele der Mentalitätszüge weniger ausgeprägt vorhanden (Vester u.a., 2001, S. 41 f., 520 f.).

Traditionslinie der Facharbeit bzw. praktischen Intelligenz

Die Traditionslinie der Facharbeit, die in der linken Mitte des sozialen Raums angesiedelt ist, umfasst die klassischen Arbeitnehmermilieus. Sie hat ihre historischen Wurzeln in den vorindustriellen freien Volksklassen der relativ autonom wirtschaftenden Bauern und Handwerker sowie in der Arbeiterbewegung des neunzehnten Jahrhunderts. Für die Angehörigen dieser Milieus sind persönliche Unabhängigkeit, Solidarität und gute fachliche Arbeit von großer Bedeutung. Autoritäten gegenüber ist man skeptisch eingestellt, stattdessen will man eigenverantwortlich und gleichberechtigt handeln. In dieser Traditionslinie wird eine Person nicht aufgrund ihres Rangs in einer gegebenen Hierarchie, sondern aufgrund der von ihr geleisteten Arbeit beurteilt. Man setzt auf eine gute Fachausbildung, welche die angestrebte persönliche Autonomie, d.h. die Emanzipation von Abhängigkeiten und äußeren Zwängen, ermöglichen soll (Vester u.a., 2001, S. 511 ff.). Die Traditionslinie der Facharbeit macht rund dreißig Prozent der Bevölkerung aus.[35]

35 Vester u.a. (2001, S.511 f.) haben den Anteil von 30% für Deutschland und die „anderen großen Länder Westeuropas“ herausgearbeitet. Auch wenn die Schweiz nicht zu diesen „großen“ Ländern zählt, gehe ich von einem ähnlichen Anteil für die Schweiz aus. Sinus setzt in diesem Bereich etwas andere Milieugrenzen, was einen Vergleich erschwert.

Das traditionelle Arbeitermilieu (TRA)

Das älteste und mittlerweile kleinste der drei Milieus dieser Traditionslinie ist das traditionelle Arbeitermilieu. Das Milieu umfasst vorwiegend Facharbeiterinnen und Facharbeiter mit relativ geringer Formalbildung. Historisch aus Bedingungen des Mangels und der Unsicherheit entstanden, entspricht ihr Habitus den Prinzipien der Bescheidenheit, Diszipliniertheit und sorgfältigen Planung. Nicht nur das Überleben, sondern auch die eigene Würde und die Identität sind wichtig. Verpönt werden daher Opportunismus und Unterwerfung, moralische Kompromisse, Prahlerei und modischer Konsum. Man lebt authentisch und gibt sich, wie man ist; man ist lieber arm als opportunistisch. Der Obrigkeit gegenüber ist man misstrauisch, sucht aber nicht die offene Konfrontation. Wichtig ist die Gemeinschaft mit Familie, Nachbarschaft, Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen. Deren Anerkennung sowie Solidarität und Zusammenhalt sind wichtiger als individueller sozialer Aufstieg. Zusammenfassend kann man den Habitus des traditionellen Arbeitermilieus als egalitär, unabhängig, bescheiden, diszipliniert, authentisch, gemeinschaftlich, solidarisch und sicherheitsorientiert bezeichnen (Vester u.a., 2001, S. 40, 513 f.).

Das leistungsorientierte Arbeitnehmermilieu (LEO)

Im Kontext des Wirtschaftswachstums und der Bildungsexpansion hat sich die mittlere Generation der Traditionslinie der Facharbeit, das leistungsorientierte Arbeitnehmermilieu, herausgebildet. Im Vergleich mit ihrer Elterngeneration haben die leistungsorientierten Arbeitnehmenden relativ gute Ausbildungsstandards. Schwerpunktmäßig sind sie in der Metall- und Bauindustrie (u.a. spezialisierte Berufspersonen in Facharbeit, Technik und Ingenieurwesen) sowie im Dienstleistungssektor tätig. Obwohl sich in diesem Milieu insgesamt betrachtet weniger kaufmännische Angestellte befinden als im benachbarten kleinbürgerlichen Arbeitnehmermilieu, gehören die meisten Bank- und Versicherungsangestellten dazu.[36] Zentral für das Ethos dieses Milieus ist die strikt meritokratische Moral: Weder Beziehungen noch familiäre Privilegien, sondern ausschließlich die eigene Leistung soll die gesellschaftliche Position bestimmen. Man „dient“ sich nicht hoch, man arbeitet sich hoch. Für eine berufliche Ausbildung entscheiden sich die leistungsorientierten Arbeitnehmenden meist aufgrund von persönlichem Interesse oder zumindest mit Blick auf die dadurch eröffneten Aufstiegschancen. Sie identifizieren sich mit ihrer Arbeit und arbeiten motiviert, kompetent und gewissenhaft. Hinsichtlich ihres beruflichen Aufstiegs vertrauen sie auf ihre Leistungsfähigkeit, ihr gutes Fachkönnen und ihre Weiterbildungen. Von ihrer Arbeit erwarten sie Herausforderung, Anerkennung, Selbstbestätigung und einen Lohn, der ein sicheres und unabhängiges Leben ermöglicht. Die leistungsorientierten Arbeitnehmenden teilen

36 Hierbei handelt es sich um den kaufmännischen Bereich mit den höchsten Kompetenzanforderungen und dem höchsten Prestige.

die hohe Leistungsbereitschaft und die solidarische Grundhaltung ihres Elternmilieus, nicht aber deren Bescheidenheit. Als Gegenleistung für ihren großen beruflichen Einsatz erwarten sie eine stärkere Teilhabe am gesellschaftlichen Wohlstand (Vester u.a., 2001, S. 40, 514 ff.). Der idealtypische leistungsorientierte Arbeitnehmer hat eine starke Leistungsmotivation, strebt nach Anerkennung, Unabhängigkeit und sozialer Teilhabe, ist nüchtern-realistisch, solidarisch, meritokratisch und egalitär orientiert und verfügt über eine mittlere Formalqualifikation.

Das moderne Arbeitnehmermilieu (MOA)

Die jüngste Generation der Traditionslinie der Facharbeit, das moderne Arbeitnehmermilieu, ist in den 1980er-Jahren entstanden und seither schnell gewachsen. Das Milieu umfasst hoch qualifizierte Arbeitnehmende in modernen technischen, sozialen, pädagogischen und administrativen Berufen, oft mit Fachhochschulabschlüssen. Trotz ihrer guten Bildungsqualifikationen und beruflichen Positionen haben sie ihre kulturellen Wurzeln beibehalten, die Lebensführung ihrer Elterngeneration im Kontext des gestiegenen Wohlstands und ihrer erweiterten Möglichkeiten aber modernisiert. Im Vergleich zur Elterngeneration sind vor allem die Momente des Hedonismus und der Individualisierung ausgeprägter, jedoch immer noch vor dem Hintergrund einer sorgfältigen und realistischen Lebensplanung. Die modernen Arbeitnehmenden möchten sich leisten können, was ihnen gefällt – jedoch nicht wie die Kleinbürgerlichen im Hinblick auf einen makellosen äußeren Eindruck, sondern um ihr Leben selbstbestimmt gestalten zu können. Zentrale Werte dieses Milieus sind Emanzipation und Autonomie, Selbstverwirklichung und Erfolg im Beruf sowie Chancengleichheit. Die modernen Arbeitnehmenden streben eine interessante, gut bezahlte und verantwortungsvolle berufliche Tätigkeit an und sind motiviert, sich ihr Leben lang fachlich weiterzubilden. Bildung soll sowohl der persönlichen Entwicklung als auch der Erweiterung beruflicher Handlungsbereiche dienen. Gestützt auf das Vertrauen in ihr Fachkönnen und ihre Leistungsfähigkeit sind sie offen für berufliche Herausforderungen und Stellenwechsel. Ihr Ehrgeiz hält sich jedoch in Grenzen; Zufriedenheit sowie Raum für Freizeit und Gemeinschaft sind wichtiger als eine steile Karriere. Sie sind mobil, offen für Neues und Unkonventionelles und wollen nicht bevormundet werden. Zusammenfassend lässt sich der Habitus des Milieus als selbstbestimmt, autonom, weltoffen, mobil, weiterbildungsaktiv, begrenzt hedonistisch und aufstiegsorientiert sowie egalitär charakterisieren (Vester u.a., 2001, S. 41, 516 ff.).

Das hedonistische Milieu (HED)

Das hedonistische Milieu nimmt in der Milieutheorie einen speziellen Platz ein. Es handelt sich hierbei um ein „junges“ Milieu, in dem sich größtenteils

Personen in Ausbildung oder kurz nach der Ausbildung befinden. Dieses „Milieu der Jugendkultur“ (Vester u.a., 2001, S. 30) bildet keine eigenständige Traditionslinie, sondern besteht aus Kindern der beiden großen Traditionslinien der respektablen Volksmilieus, die sich in ihrer jugendlichen Rebellion gegen die Leistungs- und Pflichtethik ihrer Eltern wehren. Entsprechend betonen die Hedonistinnen und Hedonisten Antikonformismus und Individualismus. Sie wollen das Leben im Moment genießen und streben nach Spontaneität, Spaß und Abenteuer. Selbstverwirklichung suchen sie in Freizeit und Konsum, nicht in der Arbeit. Das Milieu umfasst eine große Bandbreite sozialer Lagen, jedoch haben die meisten Hedonistinnen und Hedonisten nur begrenzte finanzielle Mittel, da sie sich am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn befinden. Sie können deshalb ihre Vorstellungen von erweiterten Lebensentwürfen oft nicht verwirklichen. Vester u.a. (2001, S. 52 f.) gehen davon aus, dass viele Hedonistinnen und Hedonisten in einer späteren Lebensphase wieder in die Traditionslinie ihrer Herkunft wechseln, oft in eine modernisierte Variante ihres Herkunftsmilieus.

6.2.4 Unterprivilegierte Milieus

Die *traditionslosen Arbeitnehmermilieus* (TLO) sind von materieller Not, Arbeitslosigkeit und Gelegenheitsjobs geprägt. Ihre Angehörigen verfügen über geringe Bildungsstandards und finden nur schwer neue Jobs. Viele sind als un- oder angelernte Arbeiterinnen und Arbeiter in stigmatisierten Tätigkeiten beschäftigt, häufig in der Großindustrie und im öffentlichen Dienst (Fließbandfertigung; Reinigungs- und Entsorgungsarbeiten u.a.). Die Milieus haben ihre historischen Wurzeln in den unterständischen Gemeinschaften der vorindustriellen Zeit. Ihre Lebensführung orientiert sich an Spontaneität und Improvisation, an Anlehnung, Entlastung und Lebensgenuss. Man lebt im Heute und plant nicht für die Zukunft. Man nimmt die Dinge, wie sie kommen, tendiert dazu, sich gehen zu lassen, und versucht, Gelegenheiten flexibel zu nutzen. Im Gegensatz zum facharbeiterischen Leistungsethos hat Arbeit einen rein instrumentellen Charakter. Ungleichheiten und Hierarchien werden hingenommen. Jedoch versucht man, mit den respektablen Milieus der Mitte mitzuhalten, und lebt deshalb häufig über die eigenen Verhältnisse. Die traditionslosen Arbeitnehmermilieus lassen sich in drei Untergruppen unterteilen. Da jedoch niemand von meinen Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern aus diesen Milieus stammt, verzichte ich an dieser Stelle darauf, diese Untergruppen differenziert zu beschreiben (vgl. Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2013, S. 7; Vester u.a., 2001, S. 522 ff.).

6.2.5 Anwendung des Milieuansatzes

Ich gehe davon aus, dass die Bewältigung der von Lehrbetriebsverbünden geforderten Flexibilität und Selbstorganisation umso einfacher gelingt, je mehr *Eigenverantwortung*, *Autonomie* und *Selbstvertrauen* die Lernenden aufweisen. Jeder Lehrplatzwechsel erfordert zudem, dass die Lernenden ihr bisheriges Wissen übertragen und an den neuen Betriebskontext anpassen, was ein gewisses Maß an *theoretisch-analytischer Kompetenz* voraussetzt.

Die Milieuforschung hat empirisch nachgewiesen, dass es sich bei diesen Kompetenzen nicht um willkürlich verteilte Charaktereigenschaften handelt. Vielmehr sind es Dispositionen, die in den gesellschaftlichen Milieus aufgrund der je spezifischen (historischen) Existenzbedingungen unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Während *Autonomie* und *Eigenverantwortung* für diejenigen Milieus, die sozialräumlich weiter links angeordnet sind, zentrale Leitprinzipien darstellen, orientieren sich die Milieus im rechten Teil der Landkarte an *Hierarchie und Tradition* (vgl. Abbildung 11). Insbesondere in der kleinbürgerlichen Traditionslinie impliziert dies eine stark außengeleitete Orientierung an Autoritätspersonen, deren Erwartungen sich die Angehörigen dieses Milieus antizipierend unterordnen. Ich gehe davon aus, dass Lernende mit stark außengeleiteten und autoritätsorientierten Handlungsmustern im Lehrbetriebsverbund tendenziell überfordert sind, da sie der Erwartung an Eigenverantwortung und Selbstständigkeit nur schwer nachkommen können. Jedoch liegt die Vermutung nahe, dass eine *misstrauische Einstellung gegenüber Autoritäten*, wie sie im unteren Bereich der facharbeiterischen Traditionslinie vorkommt, ebenfalls Passungsprobleme mit sich bringen kann – insbesondere dann, wenn Berufsbildende aus dem rechten Teil des sozialen Raums stammen und ein solches Verhalten als „aufmüpfig“ oder „respektlos“ interpretieren.

Selbstvertrauen und *theoretisch-analytische Kompetenz* wiederum haben ihren sozialen Ort im oberen Bereich der Landkarte, in den führenden gesellschaftlichen Milieus, und nehmen nach unten kontinuierlich ab. Allerdings gehe ich davon aus, dass sich die Angehörigen der herrschenden Milieus eher nicht für eine KV-Lehre entscheiden, da der Beruf der Kauffrau bzw. des Kaufmanns einen zu tiefen sozialen Status aufweist. Aus der Perspektive des akademischen und des postmodernen Milieus entspricht er zudem weder dem hohen akademisch-intellektuellen Anspruch noch dem Wunsch nach Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung.

Basierend auf diesen Überlegungen gehe ich davon aus, dass die Anforderungen der Verbundausbildung von den Milieus des rechten unteren Viertels der Landkarte, dem kleinbürgerlichen Milieu, am schwersten zu bewältigen sind.[37] Im Gegensatz dazu vermute ich, dass die Milieus im oberen Bereich der

37 Das traditionslose Arbeitnehmermilieu habe ich nicht in meine Überlegungen einbezogen, da ich davon ausgehe, dass Angehörige dieses Milieus kaum Zugang zu einer KV-Ausbildung finden.

Traditionslinie der Facharbeit (insbesondere das moderne Arbeitnehmermilieu, aber auch ein Teil des leistungsorientierten Arbeitnehmermilieus) über diejenigen Dispositionen verfügen, mittels derer die Verbundausbildung am souveränsten zu bewältigen ist.

Der Milieuansatz wurde in verschiedenen Studien angewandt, um herauszuarbeiten, wie soziale Ungleichheit im konkreten Bildungsprozess hergestellt wird (u.a. Bremer, 2004; Lange-Vester & Redlich, 2009; Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2006). Die bisherigen Studien fokussieren die Bildungsbereiche von Schule, Hochschule und Weiterbildung. Für die berufliche Grundbildung ist diesbezüglich jedoch noch kein Wissen vorhanden. Dennoch liefern die bestehenden Studien wichtige Erkenntnisse für die Fragestellung der vorliegenden Dissertation.

In einer empirischen Studie in einer Hauptschule und einem Gymnasium in Deutschland haben Lange-Vester und Redlich (2009) untersucht, wie Jugendliche unterschiedlicher Herkunftsmilieus ihren Schulalltag subjektiv erleben. In den dargestellten Gruppendiskussionen mit den Schülerinnen und Schülern der beiden Schulen kommen die oben beschriebenen Aberkennungs- und Zuweisungsprozesse exemplarisch zum Ausdruck.

Die *Hauptschule* ist relativ milieuhomogen zusammengesetzt. Auch die Schülerinnen und Schüler der Studie stammen alle aus bildungsfernen Milieus. Ihre Eltern, die selbst kaum Bildungskapital haben, sind im Umgang mit schulischen Anforderungen relativ unsicher. Sie wünschen sich zwar, dass ihre Kinder einen guten Schulabschluss erreichen, ihre Unterstützungsversuche sind laut Interviewaussagen jedoch eher hilflos. Die Schülerinnen und Schüler erzählen, dass ihnen die Schule keinen Spaß mache und dass der Unterrichtsinhalt sie nicht interessiere. Die Kriterien, nach denen ihre Leistung bewertet werde, seien ihnen oft nicht klar und es falle ihnen schwer, dem Unterricht zu folgen – wofür sie sich in der Regel selbst die Schuld zuschreiben. Von den Lehrkräften fühlen sie sich als Person und für ihre Leistungen geringgeschätzt. Insgesamt erscheint die Schule in den Schilderungen der Jugendlichen als Ort, an dem ihr Selbstvertrauen nicht unbedingt gestärkt wird. Für ihre berufliche Zukunft haben sie bescheidene Wünsche wie Friseurin oder Koch. Diese „Arrangements mit dem Machbaren“ reflektieren ihren nur begrenzten Handlungsspielraum (Lange-Vester & Redlich, 2009, S. 194–198).

Das *Gymnasium* ist demgegenüber stärker milieuheterogen zusammengesetzt. Die sozial heterogene Herkunft der Schülerinnen und Schüler der Studie spiegelt dies wider. In der Gruppendiskussion zeigt sich entsprechend eine größere Varianz an habituellen Mustern, welche sich in unterschiedlichen Erwartungen und Einstellungen bezüglich der Schule manifestieren. Im Gegensatz zu den Hauptschülerinnen und Hauptschülern äußern sich die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten generell zufrieden über ihren Schulalltag, auch wenn sie einen Teil der Lehrkräfte als unmotiviert oder zu wenig kompetent kritisieren. Sie haben insgesamt eine selbstbewusstere Haltung und grenzen sich von

denjenigen ab, die ihrer Meinung nach „eigentlich nicht aufs Gymnasium gehören“. Daneben zeigen sich aber deutliche Unterschiede in den Erwartungen und Bedürfnissen, welche mit den Unterschieden in der sozialen Herkunft korrespondieren: Während die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten der oberen sozialen Milieus souverän auftreten, Kompetenz und Leistung betonen und sich mehr Selbstbestimmung wünschen, äußern die Diskussionsteilnehmenden der unteren Milieus eher das Bedürfnis nach mehr Orientierung, Hilfestellungen und Vorgaben. Sie sind unsicherer und zurückhaltender als die Schülerinnen und Schüler aus privilegierteren Familien und haben weniger ambitionierte Berufsvorstellungen (Lange-Vester & Redlich, 2009, S. 198–201).

In einer weiteren Studie untersuchen Lange-Vester und Teiwes-Kügler (2004, 2006) die Erfahrungen von Studierenden verschiedener Herkunftsmilieus im Feld der *Hochschule*. Die milieuspezifisch unterschiedlichen Erfahrungen und Perspektiven geben Aufschluss darüber, wie Ungleichheit in der Universität konkret reproduziert wird. Dabei muss berücksichtigt werden, dass die Wahrscheinlichkeit eines Studiums für Jugendliche aus bildungsfernen Herkunftsmilieus um ein Vielfaches geringer ist als für Jugendliche aus privilegierten Familien (Müller & Pollak, 2004; für die Schweiz: Meyer, 2009). Studierende aus benachteiligten Milieus sind an der Universität demzufolge bereits stark selektioniert. Lange-Vester und Teiwes-Kügler zeigen auf, dass Studierende der unteren Milieus – trotz ihrer Überausgelesenheit (vgl. Bourdieu, 2001b, S. 30) – mit den Anforderungen des Studiums größere Schwierigkeiten haben als Studierende privilegierter Herkunft. Ihre inkorporierten Erwartungen und Möglichkeiten stimmen nicht oder nur begrenzt mit den Anforderungen des Studiums überein; ihre Bildungsstrategien und Bildungszugänge passen nur schlecht in das akademische Feld (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2006, S. 62). Kompetenzen, die an der Universität vorausgesetzt werden (z.B. die akademische Sprache oder ein analytischer Zugang zu wissenschaftlichen Texten) und die privilegierten Studierenden quasi „in die Wiege gelegt“ wurden, werden in ihrem Herkunftsmilieu nicht vermittelt und müssen im Studium erst mit großer Anstrengung erworben werden. Bildungsaußenseiterinnen und Bildungsaußenseiter fühlen deshalb verstärkt, dass ihre Fähigkeiten im Studium nicht nachgefragt werden und dass sie *nicht an die Universität gehören*. Diese Diskrepanzen zwischen Habitus und Feld kommen in Verunsicherung und Selbstzweifel, in der Verlängerung oder im Abbruch des Studiums oder auch in der Wahl eines wenig renommierten Studienfachs bzw. Studienschwerpunkts zum Ausdruck (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2006, S. 64).

Neben diesen Studien, welche die Selektions- und Abdrängungsmechanismen unterschiedlicher *Bildungstypen* veranschaulichen, existieren auch Untersuchungen zur milieuspezifischen Bewältigung unterschiedlicher *pädagogischer Stile*. Exemplarisch stelle ich hier Bremers (2004) Ausführungen zum selbstorganisierten Lernen vor. Die Studie ist zwar im Weiterbildungsbereich

angesiedelt, Bremer (2004, S. 189) weist jedoch darauf hin, dass die Argumentation auch für andere erziehungswissenschaftliche Felder Gültigkeit hat. Parallel zu den zunehmenden Anforderungen an Selbstorganisation auf dem Arbeitsmarkt erlebt auch das pädagogische Konzept des selbstorganisierten Lernens Hochkonjunktur. Bremer zeigt auf, dass die Selbstorganisation von Bildung und Lernen nicht von allen Lernenden geleistet werden kann. Der Idealtypus der selbstgesteuerten Lernenden ist selbstbewusst, unabhängig, analytisch orientiert und ambitioniert. Er „ergreift die Initiative, um Lernbedürfnisse/-defizite zu bewältigen, setzt sich Lernziele und macht sich Pläne, diese auch zu erreichen; greift situativ auf unterschiedliche Formen der Unterstützung/Lehre zurück; wählt geeignete Hilfsmittel beim Lernen, verfolgt und überprüft den Lernprozess; verfügt über realistische Einschätzungen der eigenen Unzulänglichkeiten und Grenzen; verfügt über ein positives Selbstbild, das auf vergangenen Erfahrungen beruht, und kennt seine Stärken, Fähigkeiten und Motivationslagen“ (Kraft, 2001, in Bremer, 2004, S. 190). Dies sind Kompetenzen und Dispositionen, die allesamt eher in den oberen Milieus zu finden sind. Bremers Ausführungen zeigen, „dass sich in den idealisierten Vorstellungen des Selbstlernens elitäre Habitusmuster und Strategien finden, die als Leitbilder explizit oder implizit auf die gesamte Gesellschaft projiziert werden“ (Bremer, 2004, S. 198). Insbesondere Lernende aus bildungsfernen Milieus sind mit dem selbstgesteuerten Lernen tendenziell überfordert. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Konzept des selbstorganisierten Lernens primär den Lernvoraussetzungen und Bildungsstrategien der oberen sozialen Milieus entspricht.

Die drei dargestellten Studien verdeutlichen, dass sich die Lernvoraussetzungen, Lernpraktiken und Bildungsstrategien je nach sozialem Milieu unterscheiden. Spezifische Lernanforderungen von Bildungsinstitutionen, wie z.B. die Forderung nach Selbstorganisation, sind deshalb nicht sozial neutral: Sie haben unterschiedliche Implikationen für Lernende unterschiedlicher Milieus. Durch die Wahl spezifischer Bildungsinhalte und pädagogischer Konzepte können Bildungsinstitutionen steuern, für welche sozialen Milieus sie anschlussfähig sind, und dadurch soziale Ungleichheit reproduzieren oder auch reduzieren.

Für Lehrbetriebsverbünde stellt sich insbesondere die Frage, welche Konsequenzen die in Kapitel 5.2 beschriebene Verschiebung der Kompetenzanforderungen hin zu mehr Selbstorganisation und Flexibilität hat: Impliziert die gestiegene Anforderung an Selbstorganisation – analog zu Bremers Ausführungen – größere Passungsprobleme für Lernende der unteren sozialen Milieus? Wie kommen solche Passungsprobleme in der Lehre konkret zum Ausdruck? Inwiefern wird dadurch soziale Ungleichheit reproduziert? Um diese Fragen beantworten zu können, müssen gemäß Lange-Vester und Teiwes-Kügler (2006, S. 55) die „Motive, Perspektiven und konkreten Erfahrungen

der sozialen Gruppen *in* Bildungseinrichtungen [hier: in Lehrbetriebsverbünden] sowie die genauere Kenntnis darüber, wie diese Institutionen von ihnen wahrgenommen werden" untersucht bzw. erlangt werden. Dies ist der Inhalt der nächsten beiden Kapitel.

7 Methodisches Vorgehen

Im vorherigen Kapitel wurden die Forschungsfragen des zweiten Teils der vorliegenden Dissertation erläutert und es wurde der theoretische Bezugsrahmen abgesteckt. In diesem Kapitel wird nun auf dieser Grundlage das methodische Vorgehen dargelegt.

Die empirische Analyse zielt zum einen darauf ab, *zu verstehen*, wie Verbundlernende die Lehre im Lehrbetriebsverbund wahrnehmen und erleben, welche Herausforderungen sich ihnen stellen und wie sie diese bewältigen. Zum anderen soll das Vorgehen theoretische Rückschlüsse auf die Passung zwischen verbundspezifischen Anforderungen und milieuspezifischen habituellen Dispositionen erlauben. Das Vorgehen der Forschungsarbeit ist entsprechend *explorativ* und zugleich *hypothesenprüfend*. Denn die Frage nach dem Passungsverhältnis zwischen verbundspezifischen Lernanforderungen und individuellen Lernbedürfnissen basiert auf der Annahme, *dass die Fähigkeiten und die Einstellungen, welche Lehrbetriebsverbünde voraussetzen und vermitteln, dem Habitus der oberen Sozialmilieus entsprechen.* Dennoch liegt der Fokus nicht auf einer bloß mechanischen Überprüfung dieser Hypothese. Vielmehr zeichnet sich das Vorgehen durch Neugier und eine radikale Offenheit für andere, von dieser Grundüberlegung abweichende Ergebnisse aus.

Ein solches Vorgehen ist ein Balanceakt: Die vorhandene Metatheorie und die Ausgangshypothese strukturieren das Erkenntnisinteresse und schärfen den Blick für soziologisch relevante Phänomene. Jedoch erhöht ein allzu deduktives Verfahren die Gefahr, dass das empirische Material subsumtionslogisch in bereits vorhandene Konzepte und Kategorien eingeordnet wird: Die Operationalisierung von Metatheorien in verifizierbare oder falsifizierbare Hypothesen kann dazu führen, „dass die Sinn- und Bedeutungsstrukturen, mit denen die Akteure ihre soziale Alltagswelt selber kognitiv strukturieren, durch Relevanzsetzungen der ForscherInnen überblendet werden" (Kelle & Kluge, 1999, S. 14, zitiert nach Pelizzari, 2009, S. 162). Nur durch kritische Selbstbetrachtung, konzeptionelle Offenheit, ein methodisch sauberes Vorgehen und sorgfältig kontrollierte Verallgemeinerung kann diese Gefahr gebannt werden (Pelizzari, 2009, S. 163; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 30).

7.1 Fallauswahl

Insgesamt habe ich für diesen zweiten Teil der Forschungsarbeit zwanzig Interviews mit Lernenden geführt. Die Auswahl der befragten Personen erfolgte zunächst nach vorab festgelegten, theoriebasierten Kriterien (Przyborski &

Wohlrab-Sahr, 2009, S. 182). Nach einer ersten Analyse und Hypothesenbildung wurde das Sample nach dem Prinzip des Theoretical Samplings durch weitere Fälle ergänzt (ebd., S. 181, 185).

Eine gut durchdachte Fallauswahl ist grundlegend dafür, dass die Ergebnisse einer qualitativen Studie verallgemeinert werden können. Denn ein Einzelfall, so interessant er auch sein mag, steht nie ausschließlich für sich selbst – er *repräsentiert* etwas: ein spezifisches Milieu, einen Lehrbetriebsverbund, eine Geschlechtsklasse usw. (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 177 f.). Es geht hier jedoch nicht um Repräsentativität im statistischen Sinne, sondern um eine *konzeptuelle Repräsentativität*: „Es sollen alle Fälle und Daten erhoben werden, die für eine vollständige analytische Entwicklung sämtlicher Eigenschaften und Dimensionen der in der jeweiligen gegenstandsbezogenen Theorie relevanten Konzepte und Kategorien erforderlich sind“ (Strübing, 2004, S. 31, zitiert nach Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 33).

Bezüglich der Frage, ob die (ersten) Fälle einer qualitativen Untersuchung auf der Basis von vorgängig formulierten Hypothesen ausgewählt werden oder ob die Forscherin ihre Hypothesen erst *am Material*, also nach der Interpretation der ersten erhobenen Daten, formulieren soll, bestehen in der Sozialwissenschaft unterschiedliche Zugänge. Während die Grounded Theory und die Ethnografie explizit davon Abstand nehmen, mit bereits vorgefassten theoretischen Annahmen „ins Feld“ zu gehen, plädiert unter anderem Yin (2009, S. 35) dafür, die Fälle einer *Case Study* auf der Basis von theoretischen Überlegungen – Hypothesen sowie möglichen Gegenhypothesen – im Vorfeld der Datenerhebung festzulegen. Auf diese Weise soll sichergestellt werden, dass die Forschungsfrage mit den erhobenen Daten beantwortet werden kann. Jedoch betont Yin, dass die Fallauswahl wie auch das gesamte Forschungsdesign jederzeit flexibel an neue Informationen und Erkenntnisse angepasst werden müsse (Yin, 2009, S. 62). In meinem eigenen Vorgehen habe ich mich relativ eng an Yin gehalten, indem ich die ersten sechzehn Fälle auf der Basis meiner Hypothesen und möglicher Gegenhypothesen festgelegt habe. Im Laufe der Datenerhebung und der ersten Analyseschritte habe ich dann, in Anlehnung an die Prämissen des Theoretical Samplings, vier weitere Fälle hinzugezogen, um Antworten auf neu auftauchende Fragen zu finden.

Der Ausgangspunkt für die Auswahl meiner Fälle waren die Forschungsfragen, die ich mit der Untersuchung beantworten wollte:

1. Wie erleben und bewältigen Lernende die hohen Anforderungen an Flexibilität und Selbstorganisation in Lehrbetriebsverbünden?
2. Inwiefern strukturiert die soziale Herkunft der Lernenden diese subjektiven Erfahrungs- und Bewältigungsmuster vor?

Wie im vorherigen Kapitel ausführlich dargestellt, bin ich von der Annahme ausgegangen, dass Lernende bildungsferner Herkunftsmilieus größere Probleme haben, die Anforderungen der Verbundausbildung zu bewältigen, als

Lernende bildungsnaher Herkunftsmilieus. Die *soziale Herkunft* der zu interviewenden Lernenden, gemessen am höchsten Bildungsabschluss sowie am aktuell ausgeübten Beruf der Eltern, war entsprechend das wichtige Auswahlkriterium für die Auswahl der Fälle.

Eine mögliche Gegenhypothese lautet, dass nicht die soziale Herkunft, sondern das *Geschlecht* oder die *schulische Laufbahn* zentralen Einfluss darauf nehmen, wie die Anforderungen der Verbundausbildung von Lernenden erlebt und bewältigt werden. Bei der Auswahl der Fälle habe ich deshalb darauf geachtet, dass für jede soziale Position Geschlecht und schulische Laufbahn (bzw. das besuchte Leistungsniveau der Sekundarschule) ausreichend berücksichtigt wurden.

Zudem bin ich davon ausgegangen, dass die Bewältigungsprobleme umso größer sind, je höher die Anforderungen an Flexibilität und Selbstorganisation in der Verbundausbildung sind. Wie in Kapitel 5.3 herausgearbeitet, lassen sich in den untersuchten Verbünden fünf idealtypische *Ausbildungsmodelle* differenzieren, die sich im Hinblick auf ihre *Projektförmigkeit* stark unterscheiden. Um die Komplexität zu reduzieren und eine gewisse Vergleichbarkeit der Fälle herzustellen, habe ich mich auf *drei* dieser fünf Ausbildungsmodelle beschränkt. Da mich interessiert, wie Verbundlernende die hohen Anforderungen an Flexibilität und Selbstorganisation in ihrer Lehre erleben, war die Wahl des *typischen* und des *projektförmigsten* Ausbildungsmodells naheliegend. Die Frage danach, wie Lernende die Anforderungen einer Ausbildung in Lehrbetriebsverbünden erleben, untersuche ich also für die beiden *Standardmodelle* (die im Folgenden zusammenfasst werden) sowie für das *projektförmige Parademodell* (vgl. Tabelle 9). Diese Ausbildungsmodelle kommen in drei der vier untersuchten Verbünde vor, weshalb der vierte Verbund, Ruralnet, in die folgende Erhebung nicht mehr einbezogen wurde.

Tabelle 9: Zusammenfassende Darstellung der beiden untersuchten Ausbildungsmodelle

	Standardmodell	**Projektförmiges Parademodell**
Rotation	• 3 Lehrplätze • alle 12 Monate • Ausrichtung: regional	• 5 Lehrplätze • i.d.R. alle 6 Monate • Ausrichtung: national
Geteilte Betreuung	• wechselnde Berufsbildende • eine Ausbildungsleitung • Kontrolle durch Leitorganisation • (unterschiedlich ausgeprägter) Fokus auf Unterstützung	• wechselnde Berufsbildende • wechselnde Ausbildungsleitung • hohe Selbstkontrolle • Fokus auf Eigenverantwortung
Ausbildungs-philosophie	• Orientierung in erster Linie an staatsbürgerlicher und/oder industrieller Logik	• Explizite Orientierung an der Netzwerklogik und am Idealtypus des „Arbeitskraftunternehmers“
Ausbildungs-verbünde	Spednet Integranet	Transportnet

Da die beiden Lehrbetriebsverbünde Spednet und Integranet ein ähnliches *Ausbildungsmodell* aufweisen, sich in Bezug auf *Trägerschaft, Größe und Branche(n)* jedoch grundlegend unterscheiden, habe ich zusätzlich darauf geachtet, dass beide Verbünde gleichermaßen repräsentiert sind und Unterschiede zwischen den Lernenden dieser Verbünde ebenfalls theoretisch reflektiert werden können.

Ein weiteres Auswahlkriterium betraf den *Ausbildungsberuf*. Lernende verschiedener Berufe zu vergleichen, erschien mir aufgrund der unterschiedlichen Ausbildungsanforderungen, Berufskulturen usw. als wenig sinnvoll. Ich habe mich für Lernende des kaufmännischen Bereichs entschieden, da die kaufmännische Berufslehre eine *der* prototypischen Verbundausbildungen ist und in allen der untersuchten Verbünde angeboten wird – in einem der vier Verbünde sogar als Einzige. Zudem stellt die KV-Ausbildung in den meisten der untersuchten Verbünde die höchsten Flexibilitätsanforderungen an Lernende. An dieser Stelle muss jedoch nochmals darauf verwiesen werden, dass die Lernenden der drei Verbünde nicht den genau gleichen Beruf erlernen, wie die Zusammenstellung in Tabelle 10 verdeutlicht.

Tabelle 10: Ausgebildete KV-Berufe der drei Verbünde (eigene Darstellung)

Verbund	**Berufsbezeichnung**	**Ausgebildete Profile**	**Kognitive Anforderungen im Vergleich**
Integranet	Kauffrau/Kaufmann EFZ Dienstleistung und Administration	B-Profil (Basis-Grundbildung)	
Spednet	Kauffrau/Kaufmann EFZ Internationale Speditionslogistik	B-Profil (Basis-Grundbildung)	+
Transportnet	Kauffrau/Kaufmann EFZ Öffentlicher Verkehr	E-Profil (Erweiterte Grundbildung) M-Profil (mit Berufsmaturität)	++

Diese Unterschiede der erlernten Berufe, insbesondere der kognitiven Anforderungen der einzelnen Berufsausbildungen, müssen bei der Analyse der Daten mitberücksichtigt werden. Die beschriebenen Auswahlkriterien führen zur in Tabelle 11 dargestellten Acht-Felder-Matrix.

Tabelle 11: Idealtypische Samplestruktur der Lernenden (eigene Darstellung)

	(Eher) bildungsfernes Herkunftsmilieu	**(Eher) bildungsnahes Herkunftsmilieu**
Standardmodell	weiblich	weiblich
	männlich	männlich
Projektförmiges Modell	weiblich	weiblich
	männlich	männlich

Dieses idealtypische Auswahlraster stellte den Ausgangspunkt das Samplingprozesses dar. In Übereinstimmung mit Yins Replikationslogik habe ich versucht, die Felder idealerweise doppelt zu besetzen, sodass jeweils mindestens eine literale Replikation stattfindet (Yin, 2009, S. 54). In der Realität konnten nicht alle dieser acht Felder doppelt besetzt werden, da insbesondere beim Standardmodell der „Grundpool" der vorhandenen Lernenden relativ klein war. Insgesamt standen hier nur zwei männliche Lernende und drei Lernende aus (eher) bildungsnahem Herkunftsmilieu für ein Interview zur Verfügung, weshalb die effektive Fallauswahl von diesem Idealmodell leicht abweicht (vgl. Tabelle 12).

In den beiden großen Lehrbetriebsverbünden ermöglichte die vorausgegangene standardisierte Erhebung eine gezielte Fallauswahl. Im Fragebogen hatten die Lernenden angegeben, ob sie sich zur Teilnahme an einem Interview bereit erklären, und gaben in diesem Fall ihre Kontaktangaben an. Wenn für ein Feld mehr als zwei Lernende zur Auswahl standen, habe ich die im Fragebogen angegebenen Erfahrungen der Rotation und der geteilten Betreuung für die Auswahl mitberücksichtigt. In diesen Fällen habe ich versucht, pro Feld jeweils (mindestens) eine Person mit eher positiven und eine Person mit eher negativen Ausbildungserfahrungen[38] auszuwählen, um nicht Gefahr zu laufen, meine Hypothesen bereits im Voraus durch eine selektive Auswahl zu bestätigen oder zu widerlegen. Im kleinen Lehrbetriebsverbund[39] lief die Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner (auf der Grundlage der oben definierten Kriterien) über eine Ansprechperson der Leitorganisation.

Die in einem ersten Schritt ausgewählten Fälle wurden im Laufe des Forschungsprozesses im Sinne des Theoretical Samplings (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 181) um weitere Fälle ergänzt (vgl. Tabelle 12). Da mich aus einer ungleichheitssoziologischen Perspektive insbesondere die Erfahrungen der Lernenden tiefer Herkunftsmilieus interessieren und sich nach der ersten Interpretation der betreffenden Fälle viele Fragen aufdrängten, zog ich weitere Fälle bei (*Vanessa, Corinne und Mike*). Ein naheliegendes Problem des Samplingprozesses war, dass die aus den Fragebogen bekannten sozialstatistischen Daten zur sozialen Herkunft (Ausbildung und Beruf der Eltern) zwar über die vertikale, nicht aber unbedingt über die horizontale Position im sozialen Raum Aufschluss gaben. Die konkrete Milieuzugehörigkeit ließ sich erst anhand der Analyse der Interviews eruieren. Um die Replikationslogik nicht nur für die Milieus der gesellschaftlichen Mitte insgesamt, sondern idealerweise *pro soziales Milieu* sicherzustellen, war es notwendig, mehr Lernende dieser Kategorie zu befragen als ursprünglich geplant.

38 Die Angaben zu den Erfahrungen mit den Anforderungen der Lehre stammten bei den großen beiden Ausbildungsverbünden aus der schriftlichen Befragung, beim kleinen Ausbildungsverbund von einer Ansprechperson der Leitorganisation.

39 Von den beiden kleinen Ausbildungsverbünden habe ich nur Lernende Spednets befragt, da Integranet keines der beiden untersuchten Ausbildungsmodelle aufweist.

Nach der ersten Analyse stellte sich zudem heraus, dass viele der interviewten Lernenden die Sekundarschule in den Leistungsniveaus A und B (progymnasiale bzw. erweiterte Anforderungen) absolviert hatten und nur eine Person die Sekundarschule im Leistungsniveau C (allgemeine Anforderungen) besucht hatte. Wegen dieses offensichtlichen Ungleichgewichts habe ich eine weitere Lernende aus dem Leistungsniveau C einbezogen (*Andrea*).

Die überproportionale Vertretung der weiblichen Lernenden im Sample war nicht beabsichtigt, sondern liegt daran, dass sehr viel mehr Frauen als Männer sowohl die Auswahlkriterien erfüllten als auch zu einem Interview bereit waren. Die nachfolgenden beiden Tabellen 12 und 13 geben einen Überblick über das Sample und die wichtigsten Auswahlkriterien.

Tabelle 12: Effektive Auswahl der Lernenden

	Höchster Bildungsabschluss Eltern: Obligatorische Schule oder Berufslehre	**Höchster Bildungsabschluss Eltern: Maturität, Hochschulstudium und/ oder höhere Fach- oder Berufsausbildung**
Standardmodell	Ruby, Jelena, Jessie, Isabelle	Joana*, Aditya*
	Bekim	Daniel
Projektförmiges Modell	Nathalie, Sabine, Vanessa, Corinne, Andrea	Lena, Amy
	Antonio, Philipp, Mike**	Julian, Manuel

Anmerkungen:
* Der hohe Bildungsabschluss korrespondiert nicht mit einer privilegierten beruflichen Position, da das im Herkunftsland erworbene Bildungskapital durch die Migration entwertet wurde (vgl. Tabelle 13).
** Mike hatte im Fragebogen den Beruf des Vaters nicht angegeben, weshalb ich ihn (zunächst) den Lernenden tiefer Herkunftsmilieus zuordnete. Im Interview stellte sich heraus, dass diese Einordnung nicht zufällig bzw. nicht falsch war, da sein Vater zwar eine höhere Fachausbildung als Naturheilpraktiker hat, Mike jedoch von klein auf kaum Kontakt und wenig Bezug zu seinem Vater hat.

Tabelle 13: Überblick über die wichtigsten sozialstatistischen Daten der interviewten Lernenden

Pseudonym	**Verbund**	**Sekundar-schulniveau**	**Höchster Abschluss Eltern**	**Beruf Vater**	**Beruf Mutter**	**HISEI****
Ruby	Integranet	B	Obligatorische Schule	Küchenangestellter	Raumpflegerin	25
Jelena	Integranet	B	Berufslehre	Taxifahrer	Raumpflegerin	34
Joana	Integranet	B	Hochschulstudium	(verstorben)	Raumpflegerin	16
Aditya	Integranet	B	Maturität*	Koch	Köchin	32
Jessie	Spednet	C	Berufslehre	Lastwagenchauffeur	Altenpflegehelferin	34
Isabelle	Spednet	A	Berufslehre	Elektroniker	Kellnerin	40
Bekim	Spednet	B	Berufslehre	Gärtner	Raumpflegerin	23
Daniel	Spednet	B	Höhere Fach- oder Berufsausbildung	Projektleiter in Großbetrieb	Primarlehrerin	61
Nathalie	Transportnet	B	Berufslehre	Mechaniker	Pflegehelferin	34
Vanessa	Transportnet	B	Berufslehre	Fahrlehrer	Postangestellte	39
Sabine	Transportnet	A	Berufslehre	Mechaniker mit eigenem Betrieb	Sekretärin	51
Corinne	Transportnet	A	Berufslehre	Marktverkäufer mit eigenem Betrieb	Sekretärin	51
Andrea	Transportnet	C	Berufslehre	Schreiner mit eigenem Betrieb	Sekretärin	51
Antonio	Transportnet	B	Berufslehre	Logistiker	Küchenangestellte	26
Philipp	Transportnet	A	Berufslehre	Lokomotivführer	Kellnerin	36
Mike	Transportnet	B	(Höhere Fach- oder Berufsausbildung)	(Naturheilpraktiker)	Raumpflegerin	(55)/16

Pseudonym	Verbund	Sekundarschulniveau	Höchster Abschluss Eltern	Beruf Vater	Beruf Mutter	HISEI**
Lena	Transportnet	B	Hochschulstudium	Ingenieur	Masseurin	73
Amy	Transportnet	A	Höhere Fach- oder Berufsausbildung	Geschäftsleiter in Großbetrieb	(nicht erwerbstätig)	68
Julian	Transportnet	A	Hochschulstudium	Buchhalter	Sekundarlehrerin	69
Manuel	Transportnet	A	Höhere Fach- oder Berufsausbildung	Informatiker	(nicht erwerbstätig)	71

Anmerkungen:
* Beide Eltern haben im Herkunftsland ein Hochschulstudium begonnen, dieses aber wegen des Bürgerkriegs (bzw. der dadurch begründeten Migration in die Schweiz) abgebrochen.
** HISEI: Internationaler sozioökonomischer Index der höchsten beruflichen Stellung der Eltern; Werte zwischen 16 (Raumpflegerin/Raumpfleger) und 90 (Ärztin/Arzt, Richterin/Richter) (vgl. Ganzeboom et al., 1992).

7.2 Datenerhebung: Das verstehende Interview

Eine begründete Auswahl der Erhebungsform sowie eine methodisch saubere Vorgehensweise sind grundlegend für das Gelingen qualitativer Forschung. Auch wenn es zur Beantwortung einer Fragestellung nicht *die* richtige Erhebungsmethode gibt, existieren durchaus mehr oder weniger *angemessene* Erhebungsformen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 8). Die Auswahl einer spezifischen Interviewtechnik strukturiert die möglichen Resultate vor. So generiert ein narratives Interview andere Arten von Aussagen und wohl auch andere Themen als ein stark strukturiertes Leitfadeninterview (vgl. Helfferich, 2005, S. 26). Wesentlich ist, dass Theorie, Erkenntnisinteresse, Erhebungsform und Auswertungsverfahren aufeinander abgestimmt sind. Wird wie im vorliegenden Fall ein hermeneutisches Auswertungsverfahren beabsichtigt, muss bereits bei der Erhebung der Daten unter anderem darauf geachtet werden, dass den Befragten genügend Raum gelassen wird, um Erlebnisse, Weltsichten und Wertvorstellungen selbstläufig darzustellen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 9).

Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit ist es, zu *verstehen* und zu *erklären*, wie Lernende unterschiedlicher sozialer Milieus die Verbundausbildung subjektiv wahrnehmen und bewältigen. Die hier gewählte Methode des *verstehenden Interviews* (Kaufmann, 1999) eignet sich dazu, diese subjektiven Erfahrungen und Sichtweisen zu rekonstruieren. Der verstehende Ansatz „stützt sich auf die Überzeugung, dass die Menschen nicht nur einfache Träger von Strukturen sind, sondern aktive Produzenten des Gesellschaftlichen und als solche über ein wichtiges Wissen verfügen, das es von innen zu erkunden gilt, und zwar über das Wertesystem der Individuen“ (Kaufmann, 1999, S. 34). Um die subjektiven Erfahrungen und Wertvorstellungen von Akteurinnen und Akteuren nicht nur nachzuvollziehen, sondern sozialwissenschaftlich zu interpretieren, müssen sie in Bezug zu gesellschaftlichen Verhältnissen und Prozessen gesetzt werden: „Dem Verstehen der spezifischen Probleme des Gegenübers in der konkreten Gesprächssituation muss somit ein Verständnis der charakteristischen Strukturmerkmale und Entwicklungen seiner Umgebung vorausgehen“ (Pelizzari, 2009, S. 164). Die Erfahrungen, Probleme und Sichtweisen der Lernenden werden in dieser Forschungsarbeit in Bezug gesetzt zur Klassenstruktur der Gesellschaft einerseits und zur Flexibilisierung von Arbeit andererseits. Milieu und Habitus, Bildungsungleichheit, der Idealtypus des Arbeitskraftunternehmers, Projektförmigkeit und Projektfähigkeit stellen hierbei konzeptuelle Instrumente dar, mittels derer das *Gesellschaftliche* dieser individuellen Erfahrungs- und Bewältigungsmuster verstanden und erklärt werden kann (vgl. Kaufmann, 1999, S. 34). Die wissenschaftliche Objektivierung – der Bruch mit dem Alltagsverständnis – vollzieht sich entsprechend als ein

„ständiges Hin und Her zwischen Verstehen, aufmerksamem Zuhören, Distanzierung und kritischer Analyse“ (Kaufmann, 1999, S. 32).

Das verstehende Interview weist viele Überschneidungen mit dem Leitfadeninterview auf (Kaufmann, 1999, S. 11). Der Leitfaden stellt jedoch lediglich eine „flexible Orientierungshilfe“ für das Interview dar (Kaufmann, 1999, S. 65). Keinesfalls soll der Leitfaden das Interview allzu sehr vorstrukturieren, denn für qualitative Forschung ist zentral, dass sich das Interview „primär an den inhaltlichen Relevanzstrukturen und kommunikativen Ordnungsmustern der Befragten orientiert anstatt an den vorab vorgenommenen Ordnungen und Strukturierungen der Forscherinnen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 126). Besonders wichtig sind die ersten Fragen des Interviews. Diese werden praktisch immer gestellt und geben den Ton für das weitere Gespräch an. Um eine ausführliche Erzähldynamik in Gang zu bringen und um die Relevanzstruktur der Befragten ins Zentrum des Gesprächs zu stellen, sollen diese ersten Einstiegsfragen so offen wie möglich gehalten werden (Kaufmann, 1999, S. 66).

Im Idealfall wird der Leitfaden während des restlichen Interviews nicht mehr benötigt und die forschungsrelevanten Fragen ergeben sich aus dem Gespräch selbst. Interviews, in denen die Fragen der Reihe nach durchgegangen werden, kommen kaum vor (Kaufmann, 1999, S. 65). Dennoch ist der Leitfaden für das Gelingen des Interviews grundlegend: Er muss sorgfältig ausgearbeitet und mehr oder weniger auswendig gelernt werden. Er muss getestet, kritisch hinterfragt und auch während der Erhebungsphase noch ständig überarbeitet und verbessert werden. Die Fragen müssen verständlich, präzis und inhaltlich zusammenhängend sein. Denn Fragen, die der Interviewpartnerin oder dem Interviewpartner zusammenhangslos, seltsam, ungerechtfertigt oder spitzfindig erscheinen, vermitteln sofort einen negativen Eindruck und beeinträchtigen das Vertrauen, das er der Interviewenden entgegenbringt – und somit auch die Qualität und die Offenheit der Antworten (Kaufmann, 1999, S. 66). Gleichzeitig ist es wichtig, dass man sich im Prozess des Interviews nicht am (internalisierten) Leitfaden, sondern am bereits Gesagten orientiert – denn die besten Fragen stehen nicht im Leitfaden, sondern ergeben sich aus dem je individuellen Gespräch.

Bei den Interviews, die ich im Rahmen dieser Forschungsarbeit durchgeführt habe, war die erste Frage: „Erzähl doch zu Beginn, wie du deine Lehre beim Verbund XY erlebst. Was gefällt dir an deiner Lehre und was gefällt dir nicht?“ Daran wurde die Aufforderung geknüpft, spontan alles zu erzählen, was einem gerade in den Sinn komme. Mit dieser Frage beabsichtigte ich, dass Relevanzsetzungen der Lernenden selbst (und nicht die von mir angenommenen Vor- und Nachteile der Verbundlehre) im Zentrum des Interviews stehen. Die darauf folgende Frage war dagegen prozessorientiert: Anhand einer Grafik, welche die einzelnen Ausbildungsplätze in chronologischer Reihenfolge

darstellte, bat ich die Lernenden, eine Art „Befindlichkeitskurve" einzuzeichnen und diese im Anschluss auszuführen. In den meisten Interviews war diese Eingangssequenz sehr ergiebig und ich konnte mich bei vielen der weiteren Fragen auf das, was bereits erzählt worden war, beziehen.

Um Zugang zur Welt der Befragten zu erhalten, um den Kern ihrer Denk- und Handlungsschemata zu begreifen, sind Kaufmann (1999) zufolge *Empathie* und *Engagement* die grundlegenden Werkzeuge. Die Haltung der interviewenden Person ist geprägt durch aufmerksames Zuhören, offensichtliches Interesse, Zuneigung und Respekt für die Befragten. „Auf diese Art und Weise entdeckt [der Interviewer] Stück für Stück eine neue Welt, nämlich die der befragten Person, mit ihrem Wertesystem, ihren Ordnungsschemata, ihren auffälligen Besonderheiten, ihren Stärken und Schwächen. Er muss diese Welt entdecken und verstehen im doppelten weberschen Sinne. Er muss Sympathie für den Befragten entwickeln, während er gleichzeitig seine mentalen Strukturen begreift" (Kaufmann, 1999, S. 75 f.).

Entgegen der klassischen Methodenlehre wendet sich Kaufmann explizit von den Prinzipien der Neutralität und Distanz der interviewenden Person ab. Die Befragten, so Kaufmann, müssen den Interviewer einordnen können, um sich auf ein offenes Gespräch mit ihm einzulassen. „Der Interviewer, der Zurückhaltung übt, hindert somit den Informanten daran, sich richtig auf das Interview einzulassen. Nur in dem Maße, in dem er sich selbst einbringt, wird sich auch der andere einbringen und sein tiefstes Wissen nach außen tragen. Hierfür bedarf es des genauen Gegenteils von Neutralität und Distanz, nämlich einer zwar diskreten, aber starken persönlichen Präsenz" (Kaufmann, 1999, S. 77 f.). Die interviewende Person soll sich authentisch geben und zeigen, dass sie Meinungen und Gefühle hat. Zugleich muss sie in der Lage sein, sich vollständig auf das Denksystem und die gedanklichen Kategorien der befragten Person einzulassen und (zumindest für den Zeitraum des Interviews) auf jegliche moralische Distanzierung zu verzichten.

Ein solches Interview, das weder ein alltägliches Geplauder noch ein mechanisches Abklappern des Leitfadens ist, ist enorm anspruchsvoll. Die Interviewführung erfordert große Aufmerksamkeit und Konzentration. Während des Zuhörens muss die interviewende Person gleichzeitig nachvollziehen, was die befragt Person erzählt, abwägen, welche der angesprochenen Themen vertieft werden sollen, und den Überblick darüber behalten, welche Themenbereiche noch nicht angesprochen wurden und wie idealerweise dazu übergeleitet werden kann. Es müssen präzise und verständliche Formulierungen für die richtigen Anschlussfragen gefunden werden und ein allzu aufdringliches Insistieren muss genauso vermieden werden wie die Annahme, man wisse schon, wie etwas gemeint sei – um dann später bei der Auswertung zu merken, dass eine Aussage auf ganz unterschiedliche Weisen interpretiert werden kann, und man bedauert, nicht nachgefragt zu haben. Bereits in der Einstiegsphase ergeben sich beliebig viele aufschlussreiche Themen, an die man anknüpfen

könnte. Allerdings kann nur eines davon ausgewählt werden und bereits in der nächsten Gesprächssequenz eröffnen sich erneut unzählige mögliche Richtungen, in die das Interview weitergeführt werden kann. Zu jedem Zeitpunkt müssen daher innerhalb von Sekunden Entscheidungen getroffen werden: Soll ein interessanter Gedanke vertieft, eine implizite Aussage ausgeführt, ein Widerspruch aufgeklärt oder soll zum nächsten Thema übergeleitet werden? Kaufmann betont deshalb zu Recht, dass man von der interviewenden Person nicht mehr verlangen sollte, als sie zu leisten imstande ist (Kaufmann, 1999, S. 72). Trotzdem soll sie sich immer wieder hinterfragen, sich überlegen, was sie besser machen, wie sie weiter in die Tiefe dringen könnte. Denn nach dem Interview „wird es zu spät sein, und derjenige der das Material analysiert (und der in der Regel niemand anderes ist als [der Interviewer] selbst), wird schwer zu tun haben, um die Lücken zu füllen und mit magerem Material etwas theoretisch Wertvolles zu schaffen“ (Kaufmann, 1999, S. 72 f.).

Konkretes Vorgehen

Die Interviews fanden im Zeitraum von September 2013 bis September 2014 statt. Die Lernenden, die sich zur Teilnahme an einem Interview bereit erklärt hatten, wurden vorab schriftlich, per Brief oder via E-Mail über das Forschungsprojekt informiert und erneut um ihre Teilnahme gebeten. Bei den minderjährigen Lernenden habe ich in einem separaten Schreiben die Eltern informiert. Den Interviewort konnten die Lernenden selbst bestimmen. In den meisten Fällen fand das Interview bei ihnen zu Hause statt, in wenigen Fällen an ihrem oder meinem Arbeitsort. Sämtliche Interviews wurden mittels eines Aufnahmegeräts aufgezeichnet.

Die Interviews dauerten in der Regel eine gute Stunde. Zu Beginn wurde das Erkenntnisinteresse nochmals kurz skizziert und die befragten Personen wurden auf die Freiwilligkeit der Teilnahme, auf das uneingeschränkte Rückzugsrecht bezüglich ihrer Aussagen sowie auf die Anonymität ihrer Daten hingewiesen. Neben den beiden bereits erwähnten Eingangsfragen wurde im Interview über den Berufsfindungsprozess und die Entscheidung für eine Verbundausbildung, den Alltag in der Verbundlehre, gegebenenfalls schwierige Phasen während der Lehre sowie über Zukunftspläne gesprochen. Daneben wurde vertieft auf die Spezifika der Verbundausbildung, die Wechsel der Ausbildungsplätze und die komplexe Betreuungskonstellation eingegangen. Die zuletzt verwendete Version des Leitfadens findet sich im Anhang dieser Arbeit.

Zum Schluss füllten die Interviewten ein Datenblatt zu sozialstatistischen Daten aus. Erhoben wurden auf diese Weise Angaben zur Schullaufbahn, zu Ausbildung und Beruf von Geschwistern, Eltern und Großeltern sowie zu einem eventuellen Migrationshintergrund. Teilweise waren die Angaben zu den

Großeltern nicht oder nur punktuell vorhanden. Sämtliche Teilnehmenden erhielten einen Einkaufsgutschein über fünfzig Franken, der ihre Teilnahme honorieren und den Aufwand entschädigen sollte.

Im Anschluss an die Gespräche wurde jeweils ein Protokoll erstellt, wobei auch wichtige Aussagen, die nicht mit dem Aufnahmegerät aufgezeichnet worden waren, schriftlich festgehalten wurden. Die Interviews wurden danach gemäß den Transkriptionsregeln von Dresing und Pehl (2011) transkribiert.

7.3 Datenauswertung: Habitushermeneutik

Die Daten wurden auf der Basis der *Habitushermeneutik* ausgewertet (vgl. Bremer & Teiwes-Kügler, 2013). Die Habitushermeneutik basiert auf Bourdieus Theorie des sozialen Raums und des Habitus (vgl. Kapitel 6) und wurde ab dem Ende der 1980er-Jahre im Rahmen der deutschen Milieuforschung entwickelt (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2013, S. 2). Bei der Habitushermeneutik handelt es sich um eine systematische Methode, mittels derer die Habitusmuster einzelner Personen wie auch gesellschaftlicher Gruppen herausgearbeitet und identifiziert werden können. Das Ziel der Habitushermeneutik ist, „das Klassenspezifische aus der sozialen Praxis der Akteure herauszulesen" (Bremer & Teiwes-Kügler, 2013, S. 66).

Ziel der Auswertung jedes einzelnen Falles ist die Erarbeitung eines Gesamtbildes der Person, d.h. eine Identifizierung der grundlegenden Habitusmuster, auf denen ihre soziale Praxis beruht. Der Habitus ist laut Bourdieu (2005, S. 31) eine „allgemeine Grundhaltung", welche in sämtlichen Lebensbereichen eines Menschen Wirkung entfaltet: „Es gibt (…) einen Zusammenhang zwischen höchst disparaten Dingen: wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, welche Bekannte und Freunde er hat usw. – all das ist eng miteinander verknüpft" (ebd.). Dieses „universelle Prinzip" der Lebensführung herauszukristallisieren, ist das Ziel der habitushermeneutischen Analyse (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2004, S. 10). Vor dem Hintergrund dieser Habitusmuster werden die Erfahrungen, Schwierigkeiten und Aspirationen der Lernenden in der Verbundausbildung erklärend gedeutet.

Die aus mehreren Studien gewonnenen und gebündelten Kenntnisse zu den sozialen Milieus bilden die Hintergrundschablone der Analyse. Die Habitushermeneutik liefert den heuristischen Rahmen für die Interpretation der Interviews. Dabei ist wichtig, dass jeder Fall zunächst aus sich heraus verstanden wird: Die habitusrelevanten Muster der Lebensführung werden aus den empirischen Daten rekonstruiert und nicht beispielsweise aus der beruflichen Stellung der Eltern abgeleitet: „[Der Habitus] muss interpretativ aus der sozialen Praxis der Akteure erschlossen werden. Als handlungsleitendes Prinzip orga-

nisiert der Habitus die Praxis nach einem bestimmten Modus (Modus operandi), der in den Praktiken der sozialen Akteure eine bestimmte Handschrift hinterlässt, die interpretativ entschlüsselt werden kann“ (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2013, S. 157).

Laut Bourdieu hat die soziale Praxis von Akteurinnen und Akteuren verschiedene Sinnschichten: eine „primäre Sinnschicht“, den *offenkundigen* Sinn, sowie eine „sekundäre Sinnschicht“, den *latenten* Sinn (zitiert nach Bremer & Teiwes-Kügler, 2013, S. 62). Die sekundäre Sinnschicht verweist auf latente gesellschaftliche Strukturen, welche sich im Habitus sozialer Akteurinnen und Akteure – als Inkorporierung der äußeren Existenzbedingungen – manifestieren. Beispielsweise fragt die Ehefrau beim Abendessen ihren Mann: „Schmeckt es dir?“ Die primäre Sinnstruktur dieser Äußerung ist leicht zu erfassen: Sie möchte erfahren, ob ihrem Ehemann das Essen schmeckt, das sie gekocht hat. Die sekundäre Sinnschicht hingegen ist verborgen, der Ebene der Erkenntnis nicht unmittelbar zugänglich. So können sich in dieser Äußerung zum Beispiel hierarchische Geschlechterverhältnisse (Unterordnung, Gefallen-Wollen) oder milieuspezifische Strukturen (die Oberschichtshausfrau als „Gattin“) verbergen. Je nach Kontext und Tonfall kann es sich um eine *Frage* oder eine *Kritik*, z.B. an der nicht erfolgten Wertschätzung ihres Aufwandes, handeln. Über die sekundäre Sinnstruktur kann bei diesem Beispiel aufgrund der Isoliertheit der Aussage nur spekuliert werden. Würde man das Ehepaar jedoch über längere Zeit teilnehmend beobachten oder in einem vertieften Interview befragen, ist davon auszugehen, dass sich verschiedene Indizien zu einem *Gesamtbild* verdichten, von dem auf grundlegende Habitusmuster und Interaktionsstrukturen geschlossen werden könnte.

Da der Habitus seine Spuren in sämtlichen Äußerungen hinterlässt – in Deutungs- und Klassifikationsschemata, subjektiven Positionierungen, Aspirationen usw. – können grundsätzlich aus (fast) allen Äusßerungen zugrunde liegende Habitusmuster rekonstruiert werden (Bremer & Teiwes-Kügler, 2013, S. 65). Das Ziel der Habitushermeneutik ist entsprechend, „aus den manifesten Äußerungen, die in verschriftlichter Form [im Interviewtranskript] vorliegen, latente Spuren der Habitusschemata freizulegen“ (Bremer & Teiwes-Kügler, 2013, S. 67). In der Analyse geht es darum, schrittweise die grundlegenden Prinzipien herauszukristallisieren, welche das Denken und Handeln der interviewten Person strukturieren. Zu diesem Zweck wird in zwei Schritten vorgegangen: In einem ersten Interpretationsschritt geht es darum, die subjektive Perspektive aus der Sicht der befragten Person nachzuvollziehen. Dabei müssen die Forschenden ihre eigene Perspektive ablegen und sich gedanklich vollständig in die Position der befragten Person begeben. In einem zweiten Schritt wird die Denk- und Handlungsstruktur der befragten Person in Bezug gesetzt zu den „sozialen Kontexten ihrer Genese“, also zu den „objektiven“ milieuspezifischen Lebensbedingungen, in denen sie entstanden ist (Bremer & Teiwes-Kügler, 2013, S. 67).

Um die Denk- und Handlungsstruktur einer Person zu rekonstruieren, orientiert sich die Habitushermeneutik an heuristischen Kategorien in Form von *Gegensatzpaaren* (autoritär – egalitär, ideell – materiell, anspruchsvoll – genügsam usw.). Bei diesen Gegensatzpaaren handelt es sich um Habitus- oder Mentalitätszüge, welche die soziale Praxis von Akteurinnen und Akteuren grundlegend strukturieren und welche je nach Milieu unterschiedlich ausgeprägt sind. Diese Gegensatzpaare „bilden gewissermaßen sich gegenüberstehende Extrempole für einzelne Habituszüge, die im konkreten Fall jeweils zu einem dieser Pole hin tendieren" (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2013, S. 11). Die acht weiter unten aufgeführten Gegensatzpaare haben sich im Laufe unzähliger empirischer Untersuchungen als *elementare Dimensionen des Habitus* herauskristallisiert, weshalb sie in der Regel *„Elementarkategorien"* genannt werden (Bremer & Teiwes-Kügler, 2013, S. 78). Die in der Habitushermeneutik verwendeten Gegensatzpaare sind also nicht zufällig gewählt oder über philosophische Ableitungen entstanden, sondern basieren auf empirischen Analysen. Entsprechend sind nicht alle Kategorien für jedes Feld gleichermaßen relevant und je nach spezifischem Feld können sich weitere Kategorien als differenzierend erweisen. Tabelle 14 gibt eine Übersicht über die analytischen Elementarkategorien, welche den Ausgangspunkt der habitushermeneutischen Analyse bilden.

Es ist wichtig, dass die Elementarkategorien dem Material nicht einfach „übergestülpt" werden, sondern dass der Fall zunächst aus sich heraus verstanden wird:

> Die Kategorien sind nicht schematisch auf das Material anzuwenden, sondern sie haben einen heuristischen Charakter und müssen für jedes Untersuchungsfeld immer wieder neu herausgearbeitet, überprüft und gegebenenfalls erweitert werden. Ebenso muss beachtet werden, dass nicht einzelne Züge den Habitus ausmachen oder milieurelevant sind: ein asketischer Habituszug kann beispielsweise mit ideellen oder aber mit materiellen Orientierungen verbunden sein, mit hierarchischen oder mit egalitär-partnerschaftlichen Handlungsmustern einhergehen. Zudem ist für jedes Feld neu zu entschlüsseln, wie sich z.B. Individualismus, Herrschaft oder Askese symbolisch ausdrücken und welche Bedeutungen hinter den sichtbaren Praxisformen stehen. (Bremer & Teiwes-Kügler, 2013, S. 79)

Erst in der Kombination der einzelnen Habituszüge mit je bestimmten Gewichtungen lässt sich ein *milieutypisches Muster* erkennen (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2006, S. 65).

Idealerweise sollte die habitushermeneutische Auswertung von einer Gruppe vorgenommen werden, da der subjektive Erfahrungs- und Deutungshorizont der Interpretin oder des Interpreten die Analyse des empirischen Materials beeinflusst. In einer Interpretationsgruppe befördert die (möglichst große) Vielfalt der subjektiven Perspektiven die Erarbeitung von mehr möglichen Lesarten, wobei die einzelnen Lesarten zusätzlich auch größerer Kritik und Reflexion ausgesetzt sind.

Tabelle 14: Analytische Elementarkategorien der Habitushermeneutik mit ihren jeweiligen Unterkategorien (Bremer & Teiwes-Kügler, 2013, S. 80)

asketisch methodisch; planend; Pflicht; (Trieb-)Verzicht steht vor Lust und Genuss; diszipliniert; Selbstbeherrschung	**hedonistisch** spontan; ungeplant; ungeregelt; lustbetont; Spaß; Lust und Genuss statt Pflicht und Verzicht; Erlebnisorientierung
ideell spirituell; metaphysisch; Neigung zur Abstrahierung von der dinglichen Realität; vergeistigt; intellektuell; idealistisch; Betonen des Anspruchs auf „Authentizität“	**materiell** körperbetont; „weltlich“; praktisch; Orientierung am konkret Fassbaren; verdinglicht; realistisch; Pragmatismus: Orientierung an Machbarkeit und Notwendigkeit
hierarchisch autoritätsorientiert bis autoritär; Statusdenken; positive Bewertung von Ordnung und Unterordnung; häufig: Ressentiments	**egalitär** partnerschaftlich; demokratisch; gleichberechtigt; Anspruch auf Partizipation und Mitgestaltung; integrativ; „leben und leben lassen“
individuell Vorrang des Selbst vor der Gemeinschaft; Autonomie; Anspruch auf Unabhängigkeit und Selbstbestimmung („jeder ist für sich selbst verantwortlich“); häufig Streben nach Selbstverwirklichung und Persönlichkeitsentfaltung; Neigung zu Egozentrik; Abgrenzung von der „Masse“, Betonung von „Einzigartigkeit“ und Unkonventionalität	**gemeinschaftlich** Gemeinschaft steht vor individuellen Ansprüchen; Rücksichtnahme auf Konventionen; Bereitschaft zu Kompromissen; teilweise Anpassung und Konformismus; Geselligkeit, Sicherheit und Geborgenheit; bisweilen Anlehnung an bzw. Entlastung durch die Gemeinschaft
ästhetisch Form steht vor Inhalt; Vorrang der Ästhetik vor Funktionalität; Distanzierung von unmittelbaren und direkten Ausdrucksformen; Stilisierung von Praktiken; Betonung des „Schönen“ und Stilvollen gegenüber Nützlichkeit und Zweckmäßigkeit; Feingeschmack	**funktional** Inhalt ist wichtiger als Form; Orientierung an Funktionalität; Zweckmäßigkeit und Nützlichkeit stehen im Vordergrund; unmittelbare und direkte Ausdrucksformen herrschen vor; Notwendigkeits- und Grobgeschmack
aufstiegsorientiert Streben nach „Höherem“; Karriere- und Statusorientierung; konkurrenzorientiert, z.T. kalkülbetontes Verhalten und Ellbogenmentalität; z.T. Auf- bzw. Abstiegsängste	**sicherheitsorientiert** „Lieber den Spatz in der Hand als die Taube auf dem Dach“; realistischer Sinn für die eigenen Grenzen; geringe Risikobereitschaft; Festhalten an Vertrautem und Gewohntem; „Jeder sollte an seinem Platz bleiben und das Beste daraus machen“
herrschend Machtansprüche; Dominanz; sozialer Blick von oben nach unten; z.T. karitativ; z.T. offen ausgrenzend und elitär; symbolische Formen der Herrschaft über hochkulturelle Muster	**ohnmächtig** Fatalismus; sich dem Schicksal ausgeliefert fühlen; dichotomes Weltbild; sozialer Blick von unten nach oben
selbstsicher selbstbewusst; Selbstgewissheit im Umgang mit Anforderungen; Anspruchshaltung; meist zielsicher; Zukunftsoptimismus	**unsicher** Selbstzweifel und wenig Selbstvertrauen in nicht vertrauten Feldern; soziale Distanz zu Autoritäten; wenig Zuversicht, neue Anforderungen bewältigen zu können; häufig Skepsis bis Pessimismus hinsichtlich der eigenen Zukunft

Auf diese Weise soll eine vorschnelle Festlegung auf eine bestimmte Interpretation vermieden werden (Bremer & Teiwes-Kügler, 2013, S. 68). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit war die Auswertung in der Gruppe aus forschungspragmatischen Gründen nicht für alle Interviews möglich. Ungefähr das erste Drittel der Auswertungen wurde in (verschieden zusammengesetzten) Gruppen vorgenommen, die restlichen zwei Drittel der Interviews habe ich allein ausgewertet. Dabei habe ich so gut wie möglich darauf geachtet, die Erfahrungen und die unterschiedlichen Perspektiven der Gruppenauswertung in die Interpretation einzubeziehen.

Jedes Interviewtranskript wurde in einem kleinschrittigen, streng sequenziellen Vorgehen interpretiert. Dabei wurden Kontextwissen und theoretische Prämissen zunächst zurückgestellt. Die Einstiegspassage, thematisch besonders relevante Textstellen sowie Teststellen, die eine große narrative Dichte aufweisen, wurden besonders ausführlich bearbeitet. Hierbei wurde der Text in kurze Sequenzen von zehn bis fünfzehn Zeilen eingeteilt. Für jede dieser Sequenzen wurden möglichst viele Lesarten herausgearbeitet und festgehalten. Waren alle möglichen Lesarten für eine Sequenz erschöpft, wurde die nächste Sequenz betrachtet. Dabei wurden unter Umständen gewisse Lesarten hinfällig, andere erhärteten sich. Nach und nach kristallisierten sich spezifische Lesarten als die Wahrscheinlichsten heraus und wurden in Habitusschemata überführt. Hierbei kamen, so weit wie möglich, die im Tabelle 14 aufgeführten Elementarkategorien der Habitusanalyse zur Anwendung (Bremer & Teiwes-Kügler, 2013, S. 69).

Bei der Interpretation der einzelnen Sequenzen habe ich mich unter anderem an den folgenden Fragen orientiert: Wie stellt die befragte Lernende/der befragte Lernende ein Ereignis dar? Wie hat sie/er dieses selbst erlebt? Auf welchen diskursiven Rahmen, welche Werte und Ideale bezieht sie/er sich? Wieso? Welche anderen Sicht- und Handlungsweisen wären möglich gewesen? Welche ungelösten Widersprüche finden sich im Text? Welches Weltbild, welche Handlungs- und Deutungsmuster sind erkennbar?

Nachdem in der Analyse des jeweiligen Einzelfalles die persönlichen Erfahrungen der befragten Person rekonstruiert, ihre subjektiven Deutungen und Perspektiven nachvollzogen und die diesen zugrunde liegenden Habitusmuster herauskristallisiert worden waren, folgte in einem nächsten Schritt die Einordnung der betreffenden Person in den sozialen Raum. Die Einordnung erfolgte auf der Grundlage der spezifischen Kombination und Gewichtung der einzelnen Habituszüge wie auch auf der Basis der ausführlichen Beschreibung der sozialen Milieus (vgl. Kapitel 6.2). So verweist zum Beispiel eine unsichere oder ohnmächtige Haltung eher auf die unteren Milieus, während eine autoritäre Grundhaltung charakteristisch für die Milieus der rechten Seite ist. Die Kombination von hoher Leistungs- und Arbeitsmoral mit nur beschränktem Aufstiegsstreben weist tendenziell auf die Traditionslinie der Facharbeit hin

(vgl. Kapitel 6.2.3). Auf diese Weise nähert man sich einer bestimmten Position an, schließt gewisse Milieus aus und grenzt andere ein, sucht nach weiteren Indizien und vergleicht die Fälle untereinander, bis man im Idealfall eine relativ begrenzte Region der Milieulandkarte als den *sozialen Ort* der jeweiligen Person festlegen kann. Erst danach wurden die objektiven Daten zur sozialen Position, d.h. die im Anschluss an das Interview erhobenen sozialstatistischen Angaben zu Ausbildung und Beruf von Geschwistern, Eltern und Großeltern, in die Interpretation einbezogen, indem reflektiert wurde, ob diese Angaben die vollzogene Verortung stützen oder dieser eher widersprechen. Im letzteren Fall muss das empirische Material nach Anhaltspunkten durchsucht werden, welche diese „Diskrepanz" unter Umständen erklären können. In der vorliegenden Forschungsarbeit war dies bei Mike der Fall (vgl. Kapitel 8.2.4).

Das Herausarbeiten eines bestimmten sozialen Ortes ist jedoch nicht in jedem Fall sinnvoll oder möglich. Je nach individueller Biografie (z.B. Migration oder sozialer Aufstieg der Eltern) können soziale Akteurinnen und Akteure eine Kombination von Habituszügen (ein „Habitussyndrom") aufweisen, welche sie nicht eindeutig in einem sozialen Milieu verortet. In den meisten der analysierten Fälle wies das Grundmuster der Habituszüge jedoch klare Bezüge zu einem spezifischen Makromilieu auf.

Ein solches Vorgehen ist insofern etwas problematisch, als Bremer und Teiwes-Kügler (2010, S. 254) die *Eigenlogik* von Feld und Habitus betonen. In ihren eigenen Untersuchungen fassen sie deshalb in einem Zwischenschritt diejenigen Fälle, die eine ähnliche Kombination von Habituszügen aufweisen, zu einem *Typus* zusammen. Da sich der gleiche Habitusgrundtyp in verschiedenen Feldern unterschiedlich äußern kann, entspricht die feldspezifische Typologie nicht eins zu eins der Milieustruktur (ebd.). In der Untersuchung zu den Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2006) beispielsweise finden sich *milieuübergreifende Studierendentypen* wie die „Kritischen Intellektuellen" (LIBI und MOA) oder die „Exklusiven" (KONT und MOBÜ). In gleicher Weise kann ein bestimmtes soziales Milieu mehrere Typen beinhalten. So umfasst beispielsweise das moderne Arbeitnehmermilieu in der genannten Untersuchung *drei unterschiedliche Studierendentypen* (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2006, S. 69).

Da ich in meiner eigenen Untersuchung nicht genügend Fälle für ein solches typenbildendes Vorgehen habe,[40] muss ich mich damit begnügen, die einzelnen *Fälle* in den sozialen Raum einzutragen – dies im Bewusstsein, dass ein Fall nicht einem Typus entspricht und die am Einzelfall dargestellten Erfahrungs- und Bewältigungsmuster nicht für alle Angehörigen dieses Milieus gelten. Da die spezifischen Erfahrungs- und Bewältigungsmuster der je einzelnen Lernenden aber durchaus einen *Strukturzusammenhang* zu ihrem sozialen Ort

40 Lange-Vester und Teiwes-Kügler empfehlen für die Typenbildung ein Minimum von rund achtzig Fällen (mündliche Mitteilung, Workshop Habitushermeneutik, 2014).

in der Milieustruktur (wie auch zu ihrer Position im sozialen Raum) aufwiesen, scheint mir dieses Vorgehen angemessen.

In einem nächsten Analyseschritt wurden im Einzelfall die herausgearbeiteten Habitusmuster in Bezug gesetzt mit den Erfahrungen, Herausforderungen und Schwierigkeiten, welche die jeweiligen Lernenden in der Verbundausbildung erleben, und mit den Bewältigungsstrategien, die sie anwenden. Folgende Fragen leiteten diesen Interpretationsschritt an: Inwiefern können die mittels der Habitusanalyse herauskristallisierten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata die in der Verbundausbildung gemachten Erfahrungen erklären? In welchem Zusammenhang steht in einem spezifischen Fall beispielsweise eine hierarchische und gemeinschaftliche Orientierung mit den großen Problemen, die diese Lernende oder dieser Lernende mit den Ausbildungsplatzwechseln hat? Oder welchen Bezug gibt es (in einem anderen Fall) zwischen der hedonistischen, materiellen und egalitären Grundhaltung einer Lernenden oder eines Lernenden und der Leichtigkeit, mit welcher die Rotation bewältigt wird?

Bereits während der Bearbeitung der einzelnen Fälle wurden die Erfahrungen und Erkenntnisse der bereits bearbeiteten Fälle in die Interpretation miteinbezogen (Bremer & Teiwes-Kügler, 2013, S. 68). Nach der Analyse der zwanzig Interviewtranskripte habe ich in einem nächsten Analyseschritt die zwanzig Fälle *systematisch* untereinander verglichen. Welche Ähnlichkeiten, welche Unterschiede lassen sich in den individuellen Erfahrungen und subjektiven Darstellungen der Verbundausbildung erkennen? Wie sind die zwanzig Lernenden relational im sozialen Raum positioniert? Welche Bezüge lassen sich zwischen den individuellen Erfahrungen und Strategien einerseits und dem jeweiligen sozialen Ort der Lernenden andererseits ableiten? Haben spezifische Herausforderungen und Schwierigkeiten der Verbundausbildung einen bestimmten „sozialen Ort“? Welche Rolle spielen andere Faktoren wie zum Beispiel die Unterschiede zwischen den drei Verbünden hinsichtlich Ausbildungsorganisation und Ausbildungsphilosophie? Ziel der Analyse war es, spezifische Muster zu entdecken, welche den Zusammenhang zwischen der *Position im sozialen Raum*, spezifischen *Dispositionen und Mentalitätsstrukturen* und den *subjektiven Erfahrungen und Herausforderungen der Verbundlehre* erklären. In diesem letzten Analyseschritt wurden also *Hypothesen* generiert, welche über die zwanzig Einzelfälle hinweg Gültigkeit beanspruchen. Ziel der Analyse war die Formulierung einer gegenstandsbezogenen Theorie, welche die *Milieuabhängigkeit verbundspezifischer Erfahrungs- und Bewältigungsmuster* erklärt.

Das methodische Vorgehen ermöglicht es, einzuschätzen, welche spezifischen Herausforderungen und Perspektiven eine bestimmte soziale Herkunft (mit den für sie typischen Habituszügen) in der Verbundausbildung impliziert und welche verbundspezifischen Bedingungen für einen erfolgreichen Lehrverlauf förderlich bzw. hinderlich sind. Auf diese Weise kann eruiert werden,

wessen Bedürfnissen die Verbundausbildung entspricht und mit wessen habituellen Dispositionen die Verbundausbildung nur schwer vereinbar ist – welche milieuspezifischen Praktiken und Orientierungsmuster in der Verbundausbildung also „legitim“ sind und welche nicht, d.h. wie sich, im Endeffekt, soziale Ungleichheit in der Verbundausbildung manifestiert und wie soziale Ungleichheit durch die Verbundausbildung reproduziert (oder aber reduziert) wird. Denn indem milieuspezifische Dispositionen und Praktiken nicht gleichermaßen anerkannt werden, tragen Bildungsinstitutionen zur Reproduktion sozialer Ungleichheit bei (Bremer, 2004, S. 198; vgl. Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2006, S. 88).

Im Folgenden werden die wichtigsten Analyseschritte nochmals zusammenfassend dargestellt.

1. Rekonstruktion der subjektiven Erfahrungen und Deutungen
2. Herauskristallisieren der die soziale Praxis strukturierenden Habituszüge, u.a. anhand der Elementarkategorien
3. Kondensierung der Habituszüge zu einem milieutypischen Syndrom und (falls möglich) Einordnung in den Raum der sozialen Milieus
4. Inbezugsetzung der individuellen Ausbildungserfahrungen und Bewältigungsstrategien mit den Habitusschemata und der sozialen Position der Lernenden
5. Vergleich mit den anderen Einzelfällen, Herausarbeiten und Erklären von Ähnlichkeiten und Unterschieden mit Bezug auf soziale Herkunft, aber auch mit Bezug auf Unterschiede zwischen den drei Verbünden u.a.
6. Formulierung von Hypothesen zur Frage, welche Implikationen eine bestimmte soziale Herkunft (mit den für sie typischen Habituszügen) für die Verbundausbildung hat und welche verbundspezifischen Bedingungen für einen erfolgreichen

7.4 Standardisierte Befragung der Lernenden

Im Rahmen des Gesamtprojekts wurden die Lernenden der beiden größeren Verbünde, Transportnet und Integranet, mittels eines standardisierten Fragebogens befragt. Im Folgenden werde ich nur auf die Erhebung im größten Verbund, Transportnet, eingehen, da die Anzahl der Lernenden selbst beim zweitgrößten der vier Verbünde, Integranet, zu klein ist, um valide Verallgemeinerungen vornehmen zu können. Die quantitative Erhebung stellt eine Ergänzung zu den Interviews dar. Der Fokus der vorliegenden Dissertation liegt jedoch deutlich auf dem qualitativen Zugang, weshalb die standardisierte Befragung nur wenig Raum einnimmt.

Da die Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner in den großen beiden Verbünden auf der Basis der Angaben geschah, welche sie im Fragebogen gemacht hatten, war ein Vergleich zwischen den Angaben im Fragebogen und den Aussagen im Interview möglich (bzw. drängte sich ein sol-

cher Vergleich auf, ohne dass dies beabsichtigt worden war). Die Gegenüberstellung der quantitativen und qualitativen Daten hat verdeutlicht, dass das Antwortverhalten der Lernenden stark von ihrem sozialen Milieu wie auch von der Erhebungsform abhängt. Zum Beispiel stellte sich heraus, dass die Lernenden aus dem kleinbürgerlichen Arbeitnehmermilieu (vgl. Kapitel 6.2.3) aufgrund ihrer genügsamen und an der Erfüllung von Erwartungen ausgerichteten Haltung dazu tendieren, sich – zumindest ohne vorgängige Reflexion – der Ausbildung gegenüber relativ unkritisch zu positionieren. Dabei stellen sie ihre eigenen, teilweise sehr schwierigen Erfahrungen in einem beschönigenden Licht dar. Die Lernenden aus dem modernen Arbeitnehmermilieu hingegen scheinen sich in ihrer kritisch-intellektuellen Haltung stark von der Ausbildung zu distanzieren und generieren mit ihrem Antwortverhalten den Eindruck von größeren Bewältigungsproblemen. Diese entpuppten sich im Interview jedoch nicht als persönliche Belastungen, sondern als ihren hohen Ansprüchen geschuldete ideologische Kritik an der Organisationsweise von Lehrbetriebsverbünden.

Aufgrund dieser Erfahrungen betrachte ich die quantitative Erhebung (bzw. quantitative Erhebungen im Allgemeinen) mit einer gewissen Skepsis. Dennoch sind die quantitativen Daten nicht wertlos. Sie müssen meiner Meinung nach jedoch mit einer gewissen Vorsicht und einem Bewusstsein für den beschriebenen Effekt der sozialen Herkunft interpretiert werden.

Datenerhebung und -auswertung

Der Fragebogen wurde vom Projektteam in Zusammenarbeit mit den Lehrbetriebsverbünden erarbeitet. Auf Wunsch der verantwortlichen Kontaktperson bei Transportnet wurden zwei Versionen – ein Onlinefragebogen und eine Papierversion – erstellt. Inhaltlich sind beide Versionen größtenteils identisch. Einzig an Stellen, an denen in der Onlineversion die Fragebogenführung durch Filter gesteuert wird, sind in der Papierversion detaillierte Ausfüllanweisungen eingebaut. Der Fragebogen enthält Fragen zu einer großen Bandbreite an Themenbereichen, welche die Interessen der Projektmitglieder wie auch der beteiligten Lehrbetriebsverbünde abdeckten.

Die Grundgesamtheit der Befragung bilden *alle Lernenden am Ende der Lehre* ($N = 547$). Die bereinigte Rücklaufquote beträgt 68.4% ($N = 374$), davon haben 31 Lernende (5.7%) den Fragebogen vorzeitig abgebrochen. Die Erhebung fand im Mai 2013 statt, wenige Wochen vor Lehrabschluss. Der Zeitpunkt wurde so gewählt, dass die Lernenden am Ende ihrer Ausbildung angelangt waren, jedoch noch nicht durch die Qualifizierungsprüfung belastet waren. Nach Abschluss der Befragung (30.06.2013) wurden die Daten in ein SPSS-Datenfile konvertiert und weiterverarbeitet. Die deskriptive Auswertung erfolgte mithilfe von SPSS.

8 Die Verbundausbildung aus der Perspektive von Lernenden

Übergeordnetes Ziel dieser Dissertation ist es, herauszufinden, *wie Lernende die hohen Anforderungen an Selbstorganisation und Flexibilität in der Verbundausbildung erleben und bewältigen.* Dies ist der Inhalt des vorliegenden Kapitels. Dazu werden zunächst die wichtigsten Resultate der quantitativen Erhebung dargestellt, um einen generellen Einblick in die Erfahrungen der Lernenden zu geben (Kapitel 8.1). Danach werde ich in größerem Detail auf die Analyse der qualitativen Daten eingehen (ab Kapitel 8.2). Dabei interessiert mich insbesondere die Frage, inwiefern sich die soziale Herkunft in den konkreten Erfahrungen und den Perspektiven der Lernenden manifestiert und inwiefern durch unterschiedliche Passungsverhältnisse zwischen verbundspezifischen Anforderungen und milieuspezifischen habituellen Dispositionen soziale Ungleichheit hergestellt und reproduziert wird.

8.1 Rückblickende Beurteilung der Verbundlehre (quantitative Erhebung)

Im Mai 2013, zwei Monate vor Lehrabschluss, wurden alle Lernenden des letzten Lehrjahres zu ihren Erfahrungen in der Ausbildung befragt. Insgesamt gibt die quantitative Erhebung ein positives Bild wieder: Drei Viertel der Lernenden geben an, dass sie mit der Ausbildung bei Transportnet eher oder sehr zufrieden seien. Weitere knapp 2o% verorten sich in der Mitte, während 7% (eher) unzufrieden sind. Drei Viertel der Lernenden würden sich wieder für eine Lehre bei Transportnet entscheiden, wenn sie nochmals die Wahl hätten. Rund eine bzw. einer von vier Lernenden würde sich in der Retrospektive hingegen nicht mehr für den gleichen Lehrbetrieb entscheiden.

8.1.1 Beurteilung der Rotation

85% aller Lernenden geben an, dass sie während ihrer Ausbildung mindestens einmal den Lehrbetrieb gewechselt haben (N =312). Von diesen Lernenden beurteilen gut 85% das Rotationsprinzip insgesamt als eher oder sehr positiv, während es nur von 3% als eher bzw. sehr negativ beurteilt wird.

Die *grundsätzlichen Erfahrungen mit den Lehrplatzwechseln* wurden entlang einer Reihe von Items abgefragt, welche unterschiedliche Belastungsfaktoren und Problemstellungen, aber auch Potenziale der Rotation erhoben (vgl.

Tabelle 15). Insgesamt wird das Rotationsprinzip relativ positiv beurteilt: Die Belastungsfaktoren werden (eher) abgelehnt, den positiven Aspekten wird (eher) zugestimmt. Eine große Mehrheit der Lernenden (95%) empfindet die Rotation als *Chance für die persönliche und berufliche Weiterentwicklung*. Die meisten der Lernenden sind auch der Meinung, dass die Rotation *Selbstständigkeit und Selbstverantwortung* fördere (84%), die *Motivation* steigere (85%) und eine *vielseitige Ausbildung* ermögliche (89%).

Tabelle 15: Erfahrung der Lehrplatzwechsel: positive Aspekte

Wie haben Sie die Lehrplatzwechsel insgesamt erlebt? (positive Aspekte)	**Stimmt (eher) nicht**		**Stimmt (eher)**		**Total**
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl
Ich empfand die Lehrplatzwechsel als Chance, mich persönlich und beruflich weiterzuentwickeln.	16	5.2	294	94.8	310
Die Lehrplatzwechsel haben hohe Selbstständigkeit und Selbstverantwortung gefordert.	50	16.1	260	83.9	310
Die Lehrplatzwechsel haben mich dazu angespornt, das Beste aus mir herauszuholen.	48	15.5	262	84.5	310
Bei den Lehrplatzwechseln lernte ich immer wieder ganz neueBereiche in meinem Beruf kennen.	34	11.0	276	89.0	310

Tabelle 16: Erfahrung der Lehrplatzwechsel: negative Aspekte

Wie haben Sie die Lehrplatzwechsel insgesamt erlebt? (negative Aspekte)	**Stimmt (eher) nicht**		**Stimmt (eher)**		**Total**
	Anzahl	%	Anzahl	%	%
Mich hat es belastet, dass aufgrund der teilweise langen Arbeitswege mein Privatleben zu kurz kam.	215	69.4	95	30.6	310
Es hat mich belastet, dass ich jeweils nicht wusste, wo ich in sechs Monaten sein werde.	247	79.7	63	20.3	310
Ich hatte Mühe damit, dass ich in jedem Betrieb wieder von Neuem zeigen musste, was ich kann.	245	79.0	65	21.0	310
Ich war oft enttäuscht, weil meine Lehrplatzwünsche nicht berücksichtigt worden sind.	246	79.4	64	20.6	310
Ich fühlte mich wegen des Wechsels der Lehrplätze oft überfordert.	279	90.0	31	10.0	310

Trotz dieser insgesamt positiven Einschätzung gibt es durchaus auch kritische Momente der Rotation (vgl. Tabelle 16). Knapp ein Drittel der Lernenden empfand die teilweise *langen Arbeitswege* (eher) als Belastung. Jeweils gut ein Fünftel der Lernenden hatte Mühe mit dem *fehlenden Planungshorizont* der Verbundausbildung, mit der *Bewährungsprobe*, welche jeder neue Lehrplatz

darstellte, bzw. mit *enttäuschten Hoffnungen* bezüglich spezifischer Lehrplätze. Zudem geben 10% der Lernenden an, dass sie sich aufgrund der Lehrplatzwechsel *oft überfordert* gefühlt hätten.

Des Weiteren gibt die Hälfte aller Lernenden an, dass es zum Teil unklar gewesen sei, welche *Lern- und Leistungsziele* sie am jeweiligen Lehrplatz abdecken mussten. Ein Drittel meint, dass aufgrund der Rotation gewisse Lern- und Leistungsziele zu kurz gekommen seien, welche für die Abschlussprüfung wichtig wären.

Der Wechsel zwischen Lehrbetrieben stellt besondere Anforderungen und hat verschiedene Konsequenzen. Die Lernenden wurden aufgefordert, anzugeben, ob sie diese eher als Last oder eher als Chance sehen. Fast alle Lernenden beurteilten die *Flexibilität*, das *Kennenlernen verschiedener Betriebe*, die *fachlich breite Ausbildung* sowie die *vielen neuen Kontakte* (eher) als Chance. Der *Wechsel der Berufsbildnerin oder des Berufsbildners* wird noch von rund 85% der Lernenden (eher) als Chance empfunden.

8.1.2 Beurteilung der geteilten Betreuung

Auch die geteilte Betreuung wird von den Lernenden insgesamt eher positiv beurteilt. Jedoch sind für etwa die Hälfte der Lernenden gewisse ambivalente Aspekte erkennbar (vgl. Tabelle 17).

Die *Betreuung durch die Berufsbildnerin oder den Berufsbildner* im Lehrbetrieb wird insgesamt *positiv* beurteilt. Die Lernenden fühlen sich unterstützt, fachlich gut betreut und fair behandelt. Rund 40% der Lernenden, die, wie weiter oben erwähnt, kurz vor ihrem Lehrabschluss stehen, kritisieren jedoch, dass sie beim Übergang in den Arbeitsmarkt (eher) wenig Unterstützung durch ihre Berufsbildnerin oder ihren Berufsbildner erhalten.

Obwohl sich ein großer Teil der Lernenden (88%) von der *Ausbildungsleitung* unterstützt fühlt, geben fast 40% der Lernenden an, dass sie ihre Ausbildungsleiterin oder ihren Ausbildungsleiter nicht oft genug sehen würden.

Die Hälfte aller Lernenden empfindet die Betreuungssituation als (eher) schwierig, da die Ausbildungsleitung nicht vor Ort im Lehrbetrieb ist. Zudem ist ein Drittel der Lernenden der Meinung, dass die Betreuung durch zwei Personen kompliziert sei. Dennoch fühlen sich drei Viertel der Lernenden dadurch, dass sie zwei Betreuungspersonen haben, besser unterstützt.

Tabelle 17: Erfahrung der geteilten Betreuung

Wie haben Sie die Betreuungssituation insgesamt erlebt?	**Stimmt (eher) nicht**		**Stimmt (eher)**		**Total**
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl
Ich sehe meine Ausbildungsleiterin/meinen Ausbildungsleiter oft genug.	139	38.3	224	61.7	363
Meine Ausbildungsleiterin/mein Ausbildungsleiter unterstütztmich und nimmt mich ernst.	42	11.6	321	88.4	363
Die Betreuungssituation ist schwierig, da die Ausbildungsleiterin/der Ausbildungsleiter nicht vor Ort im Lehrbetrieb ist.	160	44.6	199	55.4	359
Ich empfinde die Betreuung durch zwei Personen als kompliziert.	245	68.1	115	31.9	360
Da ich zwei Betreuungspersonen habe, fühle ich mich besser unterstützt.	102	28.4	257	71.6	359

Transportnet ist der einzige der vier untersuchten Lehrbetriebsverbünde, der die Betreuung *betriebszentriert* organisiert. Für die Lernenden bedeutet dies, dass ihre Ausbildungsleitung im Verlauf der Ausbildung relativ häufig wechselt. Der *Wechsel der Ausbildungsleitung* wurde von drei Vierteln aller Lernenden als Last beurteilt.

Die quantitative Erhebung lässt die Schlussfolgerung zu, dass ein großer Teil der Lernenden die Anforderungen der Rotation und der geteilten Betreuung relativ problemlos bewältigt. Jedoch wird auch deutlich, dass eine Minderheit der Lernenden – aufgrund der Daten gehe ich von rund 10 bis 20% aus – durch die Rotation und die geteilte Betreuung ernsthaft herausgefordert ist.

8.2 Einzelfallanalysen Transportnet

In den folgenden Kapiteln werde ich auf den qualitativen Teil der Untersuchung eingehen und die Erfahrungen von zwanzig Verbundlernenden darstellen. Neun von ihnen werden in ausführlichen Einzelfallanalysen porträtiert. Die restlichen elf Fälle werden nicht einzeln dargestellt, werden aber trotzdem in die komparative Analyse und in die Theoretisierung einbezogen.

Bei der Auswahl der Fälle ging es mir darum, die unterschiedlichen sozialen Milieus und, damit zusammenhängend, die Bandbreite der möglichen Wahrnehmungen und Erfahrungen der Verbundausbildung darzustellen. Besonders interessiert hat mich dabei der Kontrast zwischen denjenigen Lernenden, welche die Verbundausbildung souverän bewältigen, und denjenigen, welche mit den hohen Anforderungen an Selbstorganisation und Flexibilität

überfordert sind. Aus diesem Grund habe ich bewusst relativ viele Lernende in das Sample einbezogen, die mit der Rotation und/oder der geteilten Betreuung Probleme aufweisen. In den folgenden Ausführungen geht es nicht darum, aufzuzeigen, wie viele Lernende in der Verbundausbildung überfordert sind (da die Auswahl nicht repräsentativ ist), sondern vielmehr darum, zu verdeutlichen, wie sich die soziale Herkunft der Lernenden in den Erfahrungen der Verbundausbildung manifestiert.

8.2.1 Lena: „Ich finde das Konzept eigentlich gut. Was ich schlecht finde, ist die Umsetzung“

Lena ist achtzehn Jahre alt. Sie befindet sich im dritten Lehrjahr ihrer Ausbildung zur Kauffrau öffentlicher Verkehr (KVöV) bei Transportnet. Sie ist mit ihren Eltern und einem jüngeren Bruder in einer Schweizer Großstadt aufgewachsen. Vor Kurzem ist sie von Zuhause ausgezogen und hat mit zwei Freunden eine Wohngemeinschaft gegründet. Ihre Berufslehre bei Transportnet hat sie an fünf verschiedenen Ausbildungsplätzen in zwei Verbundbetrieben absolviert. Zum Zeitpunkt des Interviews befindet sie sich an ihrem letzten Ausbildungsplatz. Diesen letzten Ausbildungsplatz, bei Transportnet *„Schwerpunktplatz“* genannt, verbringt sie im Fachbereich der *Zugverkehrsleitung*.

Berufsfindung

Lena besuchte die Sekundarschule im Niveau B (erweiterte Anforderungen). Sie hatte ursprünglich geplant, nach der Sekundarschule ins Gymnasium zu wechseln und danach zu studieren. Jedoch hat sie die Aufnahmeprüfung für das Gymnasium mehrere Male knapp nicht bestanden, was sie sehr erschüttert hat. In der Folge suchte sie eine Lehrstelle, bei der sie parallel die Berufsmatur machen kann, damit sie ihren Traum von Studium nicht aufgeben muss:

> Und dann war es mir halt, ich weiß auch nicht, irgendwo durch ein bisschen egal. Weil in meinem Kopf war ja, du hast jetzt das Gym nicht, jetzt kannst du eh, und was machst du jetzt? Und nachher habe ich halt so Lehrstellen gesucht und dann ist mir alles so ein bisschen/ Ich wollte eigentlich eine Lehre, wo ich einfach, ich sage jetzt mal so ein, so eine ein bisschen typische Basic habe einfach. Und da für mich klar war, ich gehe irgendwann an eine Fachhochschule, will ich das mit Berufsmatur machen. (P5: 57)

Lena hatte keine konkreten Berufsvorstellungen und suchte sich ihre Lehrstelle nach dem Ausschlussprinzip: *„Ich wusste, nichts im Gesundheitsbereich. Ich wusste, ich möchte nicht in den Detailhandel. Ich wusste, ich möchte nichts Lebensmitteltechnischmäßiges oder irgendwie Labor, all das hat mir nicht zugesagt. Danach ist eigentlich nur KV übrig geblieben“ (57).*

Von ihrem Vater, der als Ingenieur bei einem der Verbundbetriebe von Transportnet arbeitet, hat sie von der KVöV-Ausbildung erfahren. Er hat ihr

auch die Bewerbungsunterlagen für die Lehre bei Transportnet mitgebracht. Überzeugt hat sie in erster Linie das Konzept der wechselnden Lehrplätze: *„Ich finde das Konzept gut, das sie haben. Also, dass man wirklich eigentlich jedes Semester etwas Neues, eine ganz andere Firma haben kann"* (41). Dies klang für sie spannender als eine traditionelle KV-Lehre, bei der man *„halt nur"* an einem Ort ist, *„immer die gleichen Gesichter"* sieht (57). Das wichtigste Argument war für sie aber, wie bereits erwähnt, dass sie eine Lehre mit Berufsmatur abschließen kann, damit der Weg zum Fachhochschulstudium offenbleibt. Der konkrete Inhalt der Ausbildung war für Lena in diesem Moment sekundär.

Ausbildungsverlauf

Das erste Semester war Lena an einem Bahnhofsschalter angestellt. Für sie, ein Stadtkind, war es eine interessante Erfahrung, ein halbes Jahr an einem winzigen Bahnhof auf dem Land zu verbringen. Außer ihr arbeitete dort nur ihr Berufsbildner, mit dem sie sich gut verstand. Aber nachdem sie ein Semester lang *„nichts zu tun hatte", „vielleicht pro Tag drei Mehrfahrtenkarten verkauft"* und immer *„den gleichen Kopf gesehen", „die gleichen Gespräche"* geführt hat, freute sie sich sehr auf den Wechsel (41, 149).

Das nächste Semester verbrachte sie im Personalbüro eines anderen Verbundbetriebs, wo es ihr ausgesprochen gut gefiel:

> Ich habe auf einen Schlag sehr viel zu tun gehabt. Ich hatte super Leute um mich herum. Das ist einer, wo ich jetzt behaupte, dass es einer von den besseren Ausbildungsplätzen ist von Transportnet. (15)

Dass es an diesem Ausbildungsplatz *„sehr viel zu tun"* gab, ist für Lena ein Qualitätskriterium. Am liebsten wäre sie länger dort geblieben: *„Da wäre ich gleich voll arbeiten gegangen, wenn ich nicht mehr in der Ausbildung gewesen wäre. Also dort, dort wäre ich mega-gerne geblieben"* (223). Sie und ein weiterer Lernender waren die ersten Auszubildenden des Teams. Dass ihre Ausbildung dort trotzdem so ausgezeichnet war, sei in erster Linie der Teamleiterin zu verdanken:

> Ich hatte eine super Teamleiterin, die wirklich Wert darauf gelegt hat, dass ich weiterkomme. Also gerade von Führungspositionen kennt man halt meistens: ja bitte arbeite mehr, arbeite mehr. Und sie war wirklich eine, sie hat sich Zeit genommen, sie hat dir zugehört und ja. (233)

In dieser kritischen Distanzierung gegenüber *„Führungspositionen"* scheint bereits Lenas eher skeptische Haltung gegenüber Autoritätspersonen durch. Ihr egalitärer und selbstsicherer Habitus wird auch in der Beschreibung ihrer Beziehung zur Ausbildungsleiterin deutlich. Während Lena von ihrer Arbeit im Lehrbetrieb und dem Verhältnis zu den beiden Berufsbildenden nur Positives berichtet, hatte sie im ersten Lehrjahr Mühe mit ihrer Ausbildungsleiterin. In

Lenas Augen war die Ausbildungsleiterin kleinlich und penibel. Genervt habe sie vor allem die bevormundende Art, mit der die Ausbildungsleiterin sie auf ihre schlechten Mathematiknoten angesprochen habe. Natürlich sei ihr selbst auch bewusst gewesen, dass sie ihre Mathematiknoten verbessern müsse, und das habe sie in der Folge auch geschafft. Wegen der zu Beginn schlechten Mathematiknoten habe die Ausbildungsleiterin auch ein Freistellungsgesuch abgelehnt, das ihr aus familiären Gründen sehr wichtig gewesen wäre, was Lena als ungerecht und kleinlich empfand.

Zu dieser Zeit hat Lena sich überlegt, die Lehre abzubrechen, hat dies dann aber nicht gemacht, weil ihr der Aufwand einer erneuten Lehrstellensuche zu groß erschien und sie nicht ein Jahr verlieren wollte:

> Ich habe mir schon einmal, zweimal überlegt, [die Lehre] wirklich abzubrechen, weil es mich wirklich bis oben angeschissen hat. Aber das hat nichts zu tun gehabt mit der Lehre selbst, (…) sondern eher mit (…) dieser Ausbildungsleiterin, mit der ich mich gar nicht gut verstanden habe. Also die ist noch bis heute kein gutes Thema bei mir. (93)

Der Gedanke an einen Lehrabbruch deutet auf Lenas starkes Ungerechtigkeitsempfinden hin. Gleichzeitig hat sich Lena von diesen Differenzen im Alltag nicht groß beeindrucken lassen: Die Ausbildungsleiterin habe sie in ihrer Arbeit am Lehrplatz und im Team nicht beeinträchtigt. Aber sie sei *„nicht [ihre] Freundin gewesen"* (93).

Von den verschiedenen Fachrichtungen, die Transportnet anbietet, interessierte Lena die Zugverkehrsleitung am meisten. Für das dritte Semester wurde sie deshalb auf ihren Wunsch hin in einer Zugverkehrsleitungszentrale stationiert. Dort ging es ihr prinzipiell gut und auch die Arbeit gefiel ihr. Jedoch sei sie *„nicht ganz so mit dem Berufsbildner einverstanden"* gewesen (23) und auch das Arbeitsklima habe nicht ihren Vorstellungen entsprochen. Insbesondere das Hierarchiedenken sei an diesem Ausbildungsplatz *„ganz schlimm"* (169) gewesen: *„Da hat man wirklich, sobald jemand ein Teamleiter war, sage ich jetzt mal, oder einfach irgendwie schon ein paar Jahre länger als du [beim Betrieb], hast du ihn einfach gesiezt"* (169). Das Verhältnis zu ihrem Berufsbildner war etwas angespannt und es sei zwischen ihnen zu *„Meinungsverschiedenheiten"* gekommen (19). In Lenas Augen habe der Berufsbildner die Lernenden *„wie am Band abgefertigt"* (149). Deshalb war für Lena klar, dass sie ihren Schwerpunkt nicht an diesem Ausbildungsplatz verbringen würde.

Das nächste Semester absolvierte Lena an einem vergleichbaren Ausbildungsplatz an einem anderen Standort, wiederum in der Zugverkehrsleitung. Vom Team her gefiel es ihr dort ausgezeichnet, sie fühlte sich *„gut integriert"* (233). Allerdings habe es zu wenig Arbeit gegeben und deshalb sei ihr oft langweilig gewesen:

> Und das, da eigentlich super Leute um mich herum gehabt. Nur ein bisschen wenig/ Von der Arbeitsmenge her hat es nicht, ich sage mal, dem Niveau entsprochen, das ich damals vielleicht hatte als Lernende. Also man hat wirklich, man musste schauen, womit man

den Tag füllt, wenn man dort reingegangen ist. Weil es ist wirklich henne [sehr] langweilig geworden. (23)

Für ihren Schwerpunkt im dritten Lehrjahr bewarb sich Lena wie geplant für einen Ausbildungsplatz in der Zugverkehrsleitung. Da die letzten beiden Standorte nicht so ganz ihren Vorstellungen entsprochen hatten, entschied sie sich für einen dritten, ihr noch nicht bekannten Standort. Zum Zeitpunkt des Interviews befindet sie sich nun an diesem Schwerpunktplatz, und sie ist *„mit [ihrer] Bewerbung ganz glücklich dort“* (27).

Ihre berufliche Zukunft sieht Lena jedoch nicht in diesem Fachbereich. Ihr Plan ist es, nach Lehrabschluss noch zwei Jahre lang mit einem kleinen Teilzeitpensum in der Zugverkehrsleitung zu arbeiten. Für zwei Jahre müssen sich alle Lernenden, die den Schwerpunkt in der Zugverkehrsleitung absolvieren, verpflichten, da es sich hierbei um eine relativ teure Fachausbildung handelt. Daneben möchte Lena jedoch bereits ihr Studium an der Fachhochschule aufnehmen. Sie plant, ein Ingenieurstudium im Fachbereich Aviatik zu absolvieren, und tritt damit in die Fußstapfen ihres Vaters, welcher ebenfalls Ingenieur ist. Die Wahl eines Ingenieurstudiums erstaunt etwas, da Lena selbst zugibt, dass Mathematik nicht zu ihren Stärken gehöre. Sie hat jedoch ausreichend Selbstgewissheit und Optimismus, sodass sie ihren akademischen Erfolg nicht infrage stellt. Lena sagt von sich selbst, dass sie abstrakt und analytisch denke und deshalb ein technisches Studium am besten zu ihr passe. Für sie ist das Studium aber auch ein Weg zu einem höheren Lebensstandard, zur Erfüllung des etwas hedonistisch anmutenden Wunsches, sich alles, was sie möchte, leisten zu können:

Aviatik oder dann halt, ich sage jetzt mal, etwas, das mich für die Zukunft halt lohntechnisch ein bisschen hochbringt. Weil ich gerne, weil ich gerne einfach im Laden sein möchte und mir das kaufen, das ich gerne möchte. Und nicht schauen muss. Weil das ist wirklich, das ist zum Teil schwierig. (77)

Ausbildungserfahrung vor dem Hintergrund des Herkunftsmilieus

Lenas selbstsicherer, egalitärer und autonomer Habitus deuten auf eine Herkunft im modernen Arbeitnehmermilieu hin. Sie strebt eine solide Fachausbildung und berufliche Laufbahn an, ihr Aufstiegsstreben beschränkt sich jedoch auf einen Fachhochschulabschluss. Ihre Zukunft plant sie strategisch und sorgfältig und vorübergehende Rückschläge wie beispielsweise das Nichtbestehen der Aufnahmeprüfung zum Gymnasium oder ihre schlechten Mathematiknoten erschüttern ihre Zuversicht in ihren akademischen und beruflichen Erfolg nicht. Sie wünscht sich eine interessante und gut bezahlte Tätigkeit und stimmt ihre geplante Ausbildung (Aviatik) strategisch auf das in der Berufslehre erworbene Fundament im öffentlichen Verkehr ab. Lena plant ihre Ausbildung effizient und ehrgeizig – im Alter von 23 Jahren möchte sie ihr Fachhochschulstudium abgeschlossen haben.

Lena hat ein hohes Arbeits- und Leistungsethos. Sie fühlt sich wohl an arbeitsintensiven und fordernden Ausbildungsplätzen, während sie sich an anderen Ausbildungsplätzen über Langeweile, monotone Arbeit, und *„immer die gleichen Gesichter"* beklagt. Sie möchte nicht einfach die Stunden absitzen, um einen Abschluss zu erreichen, sondern ist begierig darauf, viel zu lernen und gute Arbeit zu leisten.

Konflikte mit Autoritätspersonen führen nicht dazu, dass Lena ihre eigene Haltung hinterfragt. Sie akzeptiert, dass diese andere Wertvorstellungen haben, und versucht sich so gut wie möglich deren Einflussbereich zu entziehen. Aufgrund ihres selbstbestimmten und autonomen Habitus hat sie Mühe mit der im Vergleich zur Schule stärkeren Fremdbestimmung und Einmischung durch die Betreuungspersonen, die sie als bevormundend erlebt. Auch das in ihren Augen autoritäre Arbeitsklima an ihrem dritten Ausbildungsplatz widerstrebt ihr:

> Also was mir jeweils ganz stark aufgefallen ist, zum Beispiel je nach Betrieb, also je nach Abteilung wo ich war das Hierarchiedenken. (…) Ganz schlimm war es [am dritten Ausbildungsplatz]. (169)

Lena distanziert sich von der Arbeit im Verkauf. Kundenkontakt liege ihr weniger, da sie kein „Blitzableiter" von Leuten sein möchte. Sie zieht Arbeit vor, bei der man intellektuell gefordert ist, analytisch planen kann und Verantwortung trägt. Deshalb haben sie auch die Ausbildungsplätze am Flughafen nie sonderlich interessiert. Ihr gehe es nicht darum, im Aviatikbereich zu arbeiten, sondern mit technischer Expertise eine gute Stellung bzw. einen guten Lohn zu erzielen. Für den Fachbereich der Aviatik hat sie sich eher aus pragmatischen Gründen entschieden, da diese Ausbildung gut mit ihrer KVöV-Lehre kombinierbar ist.

Die objektiven Daten zu Lenas sozialer Herkunft widersprechen der Verortung im modernen Arbeitnehmermilieu nicht, weisen aber auch nicht unbedingt darauf hin. Lenas Vater hat das Technikum besucht und arbeitet, wie bereits erwähnt, als Ingenieur bei einem der Verbundbetriebe. Er ist klassischer Bildungsaufsteiger, sein eigener Vater war Bauarbeiter, seine Mutter Hausfrau. Lenas Mutter wiederum stammt ursprünglich aus einer gut situierten Familie aus dem asiatischen Raum. Laut Auskunft von Lena hat sie keine Berufsausbildung absolviert. Die ersten Jahre ihres Lebens verbrachte Lena im Heimatland ihrer Mutter; als Lena drei Jahre alt war, ist die Familie in die Schweiz, die Heimat des Vaters, übergesiedelt. Hier ist Lenas Mutter in der Wellnessbranche tätig.

Positive und negative Aspekte der Ausbildung aus subjektiver Sicht

Lena ist dem Lehrbetriebsverbund gegenüber sehr kritisch eingestellt. Gut ist in ihren Augen das Konzept der wechselnden Ausbildungsplätze. Man habe *„mehr Erfahrung im Berufsleben als* (…) *zum Beispiel ein Bank-KV-Lehr-*

ling", der zwar auch wechselnde Lehrplätze habe, aber halt *„immer im gleichen Betrieb war"* (53). Es sei *„nicht das Gleiche, wie wenn man bei einer ganz anderen Firma arbeitet"* – es seien jeweils ein anderer Umgang, ein anderer Aufbau, andere Systeme (53).

Das Rotationsprinzip mache nicht nur die Ausbildung vielfältiger, sondern ermögliche auch einen Passungsprozess, das Finden desjenigen Fachbereiches und Betriebs, der am besten den eigenen Interessen und Vorstellungen entspricht:

> Ich finde das Konzept eigentlich gut, das sie haben. Also dass man wirklich eigentlich jedes Semester etwas Neues, eine ganz andere Firma haben kann oder eben auch nach Wunsch in eine ähnliche Firma kommen kann, weil es einem, also der Firma, oder sagen wir Abteilung. Wo es einem einfach sehr gefallen hat zum Beispiel. Und das Konzept finde ich gut. (…) Was ich schlecht finde, ist die Umsetzung davon. (41)

Lena bemängelt insbesondere die Qualität der Ausbildungsplätze: An drei ihrer fünf Ausbildungsplätze habe es zu wenig Arbeit gegeben und es sei ihr oft langweilig gewesen. Lena versteht aber auch das Dilemma der Leitorganisation, welche keine Ausbildungsplätze aufheben möchte, da es in der Branche eine große Nachfrage nach Lehrabgängerinnen und Lehrabgängern der KVöV-Ausbildung gibt. Weiter sei auch die Regelung von Zuständigkeiten innerhalb von Transportnet teilweise unklar. Zudem findet es Lena ungerecht, dass die betrieblichen Leistungsnachweise (Prozesseinheiten, Arbeits- und Lernsituationen) von Transportnet strenger bewertet werden und entsprechend mehr Zeit in Anspruch nehmen, als dies bei anderen Lehrbetrieben der Fall ist. Dies habe zwar auch Vorteile, man lerne sicher mehr, aber gerade für leistungsschwächere Lernende sei dies ein Problem.

Rotation

Aufgrund ihres selbstsicheren, offenen und autonomen Habitus bereiten Lena die Lehrplatzwechsel keine großen Schwierigkeiten. Sie konnte sich jeweils schnell in das neue Team integrieren und auch die Arbeit hat sie in der Regel eher unter- als überfordert. Der Abschied von lieb gewonnenen Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen fiel ihr zwar nicht immer leicht, aber es ist ihr gelungen, viele Kontakte zu erhalten und so ein großes Netzwerk aufzubauen. Da sie jedoch hohe Ansprüche an ihre eigene Arbeitsleistung hat, war sie nach den Betriebswechseln manchmal etwas frustriert, dass sie nicht gleich von Anfang an selbstständig und effizient arbeiten konnte:

> Der Vorteil [der Rotation] ist halt, ich habe mehr Leute kennengelernt, ich habe mehr Prozesse kennengelernt, ich habe verschiedene Systeme betreut, ich habe verschiedene Kontakte geknüpft, aus denen ich bis heute eigentlich noch Vorteile draus ziehen kann. (…) Und Nachteile, die ich davon hatte, ist vielleicht, je nachdem wie kompliziert oder beschäftigt die Abteilung war, (…) hat man vielleicht drei Monate gebraucht, bis du wirklich mal etwas intus hattest. Also es war eine relativ kurze Zeit teilweise zum richtig

selbst, sagen wir mal, selbst und effizient, ein bisschen gewinnbringend zu arbeiten als Lernende. (181)

Geteilte Betreuung

Für Lena ist die Ausbildungsleitung bloss für die „formellen" Sachen zuständig. Aus diesem Grund belasten sie die Wechsel der Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter und das eher distanzierte Verhältnis zu ihnen nicht: *„Das ist halt einfach wirklich nur eine Person, die quasi für den Bürokram zuständig ist bei [Transportnet]"* (265). Wichtiger ist für sie der Berufsbildner, den sie als Ansprechperson für alltägliche fachliche Fragen sieht:

> [Die wichtigere Bezugsperson ist] der Berufsbildner. Den braucht es halt mehr. Er ist halt in den meisten Fällen vor Ort. Und er ist der, der dir eigentlich am meisten weiterhelfen kann. Beim Ausbildungsleiter ist es halt einfach so (…) er macht halt so die formellen Sachen. (245)

Lena sucht nicht nach einer zwischenmenschlichen Vertrauensbeziehung zu ihrer Ausbildungsleitung Was sie erwartet, ist ein gleichberechtigter und partnerschaftlicher Umgang. Die in ihren Augen bevormundende Art ihrer ersten Ausbildungsleiterin hat sie sehr gestört. Am liebsten ist ihr, wenn sich die Ausbildungsleitung auf das „Formale" – die Besprechung des nächsten Lehrplatzes, Einladung zu Schulungen und Ähnliches – beschränkt.

Den Vorteil der geteilten Betreuung sieht Lena darin, dass die Ausbildungsleitung die Berufsbildnerinnen und Berufsbildner bezüglich der administrativen Belange der Lehre entlastet. Die Betreuung der Lernenden nehme bereits so viel Zeit in Anspruch, da könne man vom Berufsbildner nicht *„verlangen, dass er dann noch mehr macht"* (277). Lena kritisiert jedoch, dass gewisse Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter ihrer Rolle nicht seriös ausführen würden: *„Es gibt Ausbildungsleiter, die melden sich einmal pro Monat bei dir und fragen, wie es dir geht, wie es schulisch läuft. Dann gibt es Ausbildungsleiter, von denen habe ich ein ganzes Semester nichts gehört"* (45).

Mechanismen sozialer Reproduktion

Lenas analytische, eigenverantwortliche und selbstsichere Haltung führt dazu, dass sie mit den Anforderungen der Verbundausbildung keine großen Probleme hat. Aufgrund ihres egalitären Habitus hat sie zwar etwas Mühe damit, sich in Hierarchien einzuordnen und sich für sie nicht nachvollziehbaren Anweisungen unterzuordnen, jedoch gefährdet dies weder ihren Lehrabschluss noch ihre persönliche Integrität. Die Lehre entspricht mehrheitlich ihrem Bedürfnis nach Abwechslung, Herausforderung und Selbstbestimmung. Sie hat sich an einigen ihrer Ausbildungsplätze unterfordert gefühlt, aber dank der Tatsache, dass die einzelnen Einsätze jeweils nur sechs Monate dauerten, hat die Ausbildung insgesamt ihren Anspruch an anspruchsvolle und fordernde Arbeit

befriedigt. Lena hat sich in der Ausbildung größtenteils als handlungsmächtig und selbstbestimmt erlebt, und den Lauf ihrer Ausbildung konnte sie gemäß ihren Interessen und Aspirationen steuern.

Der Schwerpunkt in der Zugverkehrsleitung entspricht ihrer abstrakten und analytisch orientierten Denkweise und bietet ihr bessere berufliche Handlungsperspektiven als beispielsweise eine Fachausbildung im Verkauf. Die Flexibilität der Verbundlehre hat es Lena erlaubt, ihre Ausbildung strategisch und pragmatisch zu planen und somit aus der Not (der Nichtaufnahme ins Gymnasium) eine Tugend zu machen. Die Wahl des M-Profils (mit Berufsmatur) und der Schwerpunkt in der Zugverkehrsleitung bilden die Grundlage für das angestrebte Ingenieurstudium; mit der Wahl des Fachbereichs Aviatik wiederum kann sie ihre Expertise des öV-Bereichs im Studium gewinnbringend einbringen. Die Verbundlehre mit Berufsmatur wird es Lena voraussichtlich ermöglichen, den sozialen Status ihres Vaters zu erreichen, was durch das Nichtbestehen der Aufnahmeprüfung ins Gymnasium zunächst infrage gestellt worden war.

8.2.2 Nathalie: „Eigentlich wechsle ich gar nicht so gern“

Die 18-jährige Nathalie lebt mit ihren Eltern und ihrem jüngeren Bruder in einem kleinen und ländlichen Dorf. Seit gut zwei Jahren ist sie in der KVöV-Ausbildung bei Transportnet. Zum Zeitpunkt des Interviews wiederholt sie das zweite Lehrjahr. Nathalie war bisher an fünf verschiedenen Ausbildungsplätzen in zwei Großbetrieben des Verbunds.

Berufsfindung

Nach der Sekundarschule, die sie zunächst in der öffentlichen Schule im Niveau B (erweiterte Anforderungen) und dann in einer Privatschule besucht hatte, absolvierte Nathalie das zehnte Schuljahr[41]. Ihre Entscheidung für die KVöV-Lehre fiel relativ zufällig. Ursprünglich wollte sie, wie bereits ihre Mutter, eine Ausbildung als Kauffrau im Reisebüro machen. In der Schnupperlehre stellte sie jedoch fest, dass das Reisebüro nichts für sie sei, wegen ihrer schlechten Geografiekenntnisse und weil sie lieber Kundenkontakt statt *„einfach so Büro“* (P3: 232) wollte – um sogleich zu relativieren, dass man im Reisebüro natürlich auch Kundenkontakt habe. Diese Episode verweist bereits auf ihre ambivalente Einstellung zum Kundenkontakt, welche das gesamte Interview durchzieht. Obwohl ihr der Kundenkontakt persönlich schwerfällt, scheint sie den Diskurs internalisiert zu haben, dass Kundenkontakt per se positiv sei.

41 Das sogenannte „zehnte Schuljahr“ gehört zur nachobligatorischen Schulzeit und ist in der Schweiz Teil des Übergangssystems.

Trotz der geäußerten Zweifel wollte sich Nathalie an der Berufsinformationsveranstaltung der Schule nochmals über die Lehre im Reisebüro informieren. Die Verantwortlichen der Veranstaltung konnten allerdings keine Reisebürovertretung organisieren und hatten stattdessen *Transportnet* eingeladen, um die Ausbildung KVöV vorzustellen. Nathalie war von der Präsentation beeindruckt:

> Und ich habe gedacht, ja, das ist noch cool. Und sie haben es wirklich auch cool vorgestellt, so eben, man könne alles machen, man könne auch zum Flughafen gehen und alles. Das klingt natürlich alles sehr gut, und dann habe ich gedacht, ja, dann bewerbe ich mich mal. (232)

Nathalie ging bei der Lehrstellensuche nicht sehr geplant vor. Sie entschied sich zunächst für das, was sie bereits kannte (Reisebüro), und erfuhr dann durch Zufall von Transportnet. Ihre Entscheidung für die KVöV-Lehre bei Transportnet war zufällig und impulsiv, basierend auf ihrem Eindruck, dass der Lehrbetriebsverbund *„cool"* sei. Angesichts der Aussage, dass Reisebüro nichts für sie sei, überrascht die Wahl des Lehrberufs KVöV, da diese Ausbildung große Überschneidungen mit der kaufmännischen Lehre im Reisebüro aufweist.

Spätere Aussagen bestätigen, dass Nathalie nur wenig Wissen über mögliche (alternative) Berufswege und -ausbildungen hatte und dass ihr Berufsfindungsprozess in einem relativ engen Horizont des Vorstellbaren stattfand. Nathalies eigentlicher Traum wäre gewesen, Gesangslehrerin zu werden. Jedoch hätte sie dazu ins Gymnasium gehen müssen, was ihr als *„zu schwierig"* erschien. Offensichtlich traute sie sich nicht zu, den schulischen Anforderungen des Gymnasiums (bzw. der Aufnahmeprüfung) gerecht zu werden. Mit der kaufmännischen Ausbildung habe sie zumindest eine sichere Grundlage:

> Ich wusste auch nicht, wie ich vorgehen muss, damit ich irgendwann irgendetwas Musikalisches machen kann. Also ich wusste, vielleicht das musische Gymnasium. Aber das war mir irgendwie zu schwierig. Und schulisch ist es auch nicht so gelaufen, dass ich hätte sagen können: „Ja, ich gehe jetzt ins musische Gymnasium." Und, ich weiß nicht, irgendwie ist es dann so gekommen, dass ich gesagt habe, „ja, das KV mache ich mal", damit ich einfach mal die Basis habe. Weil ja, ich kann immer wieder zurück zum KV gehen, aber ja, beim Singen, ich weiß halt nicht, wie weit man dort kommt. Und es hat so viele Gesangslehrerinnen und weiß ich nicht was. Das ist ein recht schwieriges Business, also so Musik. Und ich möchte mich nicht auf das stützen, also dass ich nachher nichts habe, das ist auch blöd. (1060)

Ausbildungsverlauf

Die KVöV-Lehre begann für Nathalie gut. Das erste Semester verbrachte sie in einem sogenannten „Junior Business Team" (vgl. Glossar) bei einem der großen Verbundbetriebe. In diesem reinen Lernendenteam gefiel es Nathalie

gut: Mit den anderen Lernenden verstand sie sich ausgezeichnet, die Atmosphäre unter den Jugendlichen beschreibt sie als kameradschaftlich-familiär:

> Und dort hatte ich wirklich sehr coole Oberstifte[42] und, also es war eben ein JBT, Junior Business Team, und das war wirklich sehr cool. Und wir hatten es alle untereinander sehr gut, haben auch in der Freizeit manchmal etwas zusammen gemacht. (324)

Bereits in diesem Zitat wird deutlich, dass Nathalie unter Ausbildung und Beruf primär die *soziale Integration in Arbeitsorganisationen und Wohlbefinden im Team* versteht. Auch in der Beschreibung der späteren Ausbildungsplätze spricht Nathalie fast ausschließlich von ihrer Beziehung zu Vorgesetzten und Mitarbeitenden, *Berufsinhalte* spricht sie dagegen nicht an. Ihr Wohlbefinden definiert sie darüber, wie sie an einem Lehrplatz von den Mitarbeitenden aufgenommen wird. Da sie großen Respekt vor Autoritäten hat, fällt ihr der Umgang mit jüngeren Vorgesetzten einfacher, und am wohlsten fühlt sie sich in den Lernendenteams: *„Ich bin dann viel offener bei Lernenden, und dann geht es auch viel schneller, dass wir Freunde sind“* (851). Über fachliche Aspekte ihrer Arbeit berichtet sie kaum, diese scheinen in ihrer Erzählung sekundär zu sein. Wenn sie etwas erwähnt, ist es diffus; über ihren ersten Ausbildungsplatz erzählt sie beispielsweise, dass sie *„Kisten verpacken und Sachen bestellen“* musste (740). Diese fachlich wenig anspruchsvolle Arbeit hatte sie anscheinend nicht gestört, da sie sich später für ihr drittes Lehrjahr für diesen Platz bewarb.

Nach diesen positiven Erfahrungen beim ersten Ausbildungsplatz begann für Nathalie eine schwierige Zeit. Das zweite Semester verbrachte sie an einem kleinen Bahnhofsschalter. Dort habe es ihr *„gar nicht gefallen“* und sie musste *„ein halbes Jahr durchbeißen“*. Was genau die Probleme waren, bleibt im Gespräch diffus; klar wird nur, dass die Beziehung zur Berufsbildnerin vor Ort sehr schlecht war und dass die Arbeit am Schalter Nathalie schwergefallen ist. Die Berufsbildnerin kritisierte Nathalies Verhalten und stellte ihre Berufseignung infrage. Ich gehe davon aus, dass die Berufsbildnerin Nathalies Arbeit am Schalter, insbesondere ihren Umgang mit den Kundinnen und Kunden, beanstandet hat. Das schlechte Verhältnis zur Berufsbildnerin vor Ort, aber auch die Arbeit am Schalter belasteten sie sehr: *„Vor allem, es ist halt das erste Mal gewesen für mich am Schalter und das ist ja immer Pflicht, ein halbes Jahr Schalter zu machen. Für mich ist das wie gestorben, also Schalter nie mehr“* (263). Die Berufsbildnerin traute ihr die KVöV-Ausbildung offensichtlich nicht zu, da sie Nathalies Berufseignung infrage stellte. Aufgrund dieser Situation verfiel Nathalie in große Selbstzweifel. Auch sie hinterfragte ihre Berufswahl und überlegte sich mehrfach, die Lehre abzubrechen. Dank der Unterstützung von Familie und Freunden entschied sie sich dafür, dieses halbe Jahr durchzustehen. Diese Zeit habe sie jedoch sehr mitgenommen:

42 Oberstifte sind Lernende im dritten Lehrjahr. Der Begriff „Stift“ wird in der Schweiz umgangssprachlich für Lernende verwendet.

> Meine Berufsbildnerin dort, eben wir hatten es ja nicht so gut, und sie hat halt Dinge behauptet wie „Ja, ich weiß halt nicht, ob das deine Lehre ist", und so. Und, keine Ahnung, also wenn dir das jemand sagt. Also ich bin sehr beeinflussbar eben manchmal auch bei solchen Aussagen von höheren Leuten. Und dann habe ich mir halt schon überlegt, ja, hat sie eigentlich recht oder erfindet sie, also, oder meint sie das einfach nur? (…) Also ich habe dann schon gedacht, ja, was soll das eigentlich? Also eigentlich sollte es mir ja gut gehen und alles. (263)

Das folgende Semester verbrachte Nathalie in einem Großbetrieb am Flughafen. Es handelte sich um einen sehr beliebten Ausbildungsplatz und sie ist stolz darauf, dass ihr die Ehre zuteil wurde, hier arbeiten zu dürfen. Während der hohe Status dieses Ausbildungsplatzes in ihrer Erzählung sehr präsent ist, scheint der fachliche Aspekt der Arbeit irrelevant. Mit keinem Wort erwähnt sie, *was* sie am Flughafen gemacht hat. Neben dem Prestige des Ausbildungsplatzes betont Nathalie erneut die Beziehungsebene als Grund dafür, dass sie sich am Flughaben so wohlgefühlt hat:

> Und nachher bin ich zum Flughafen gekommen, und dann war ich wirklich sehr froh, dass ich mal so etwas durfte. Also das ist ja, alle möchten das. Also viele möchten zum Flughafen. Und dann ist es mir erfüllt worden. (…) Ich konnte dann auch mit einer Schulkollegin zusammenarbeiten, mit der ich es sehr gut habe, mit der ich auch privat sehr viel mache. Und eben, das Team war sehr gut, die Berufsbildner auch sehr gut. (267)

Für ihr viertes Semester kehrte Nathalie zurück zum Bahnhof, wo sie zum zweiten Mal in einem reinen Lernendenteam arbeitete. Die prägendste Erinnerung an diese Zeit ist, dass ihre Freundin, mit der sie bereits am Flughafen war, mit ihr zusammen „weiterzog" und sie nochmals ein halbes Jahr lang zusammenarbeiten durften (366). Auch mit den anderen Lernenden des Teams kam Nathalie gut aus, obschon es zu gewissen Unstimmigkeiten kam, weil einige der anderen Lernenden versuchten, die Arbeit zu vermeiden. Für Nathalie überwiegt aber die Tatsache, dass sich die Lernenden untereinander gut verstehen; dafür nimmt sie auch ungerecht verteilte Arbeit in Kauf.

Obwohl es Nathalie im zweiten Lehrjahr bei der Arbeit wieder gefiel, wurde diese positive Wendung durch Probleme in der Berufsschule und einen schwierigen Schwerpunktprozess überschattet. Wie in Kapitel 5.3.1 beschrieben, bewerben sich Lernende von Transportnet im zweiten Lehrjahr für ihren Ausbildungsplatz im dritten Lehrjahr, den sogenannten Schwerpunktplatz. Nathalie hat sich für den Ausbildungsplatz beworben, an dem sie das erste Semester der Ausbildung verbracht hatte. Dort hat man sich jedoch gegen sie entschieden und ihr wurde stattdessen ihre zweite Wahl, eine Stelle am Schalter, zugeteilt – ein Fachbereich, der für sie, in ihren eigenen Worten, nach ihren schlimmen Erfahrungen im zweiten Semester *„gestorben"* sei:

> Und ich habe mich dort dann eben beworben für den Schalter und im Büro. (…) Aber ich habe dann das dort nicht bekommen im Büro. Weil, sie haben dann gesagt, ja, ich sei halt zu wenig, also selbstbewusst und so. Also einfach, eben, wir haben so ein, also so wie eigentlich in echt in, ein, ein Bewerbungsgespräch gehabt und alles. Und ich habe dann

aber Schalter bekommen. (…) Aber was ich eigentlich am meisten gewollt hätte, wäre eigentlich am Flughafen gewesen. Aber ich habe genau gewusst, meine Chancen sind nicht sehr groß, vor allem jetzt wegen den Noten und allem. (188)

Ähnlich wie auch schon bei der Wahl ihrer Lehrstelle hat sie ihre Entscheidung für den Schwerpunkt ihren objektiv geringen Chancen angepasst und den „Flughafen" nicht als eine der beiden Wahlmöglichkeiten angegeben. Ihr Wahlverhalten deutet stark auf einen sicherheitsorientierten Habitus hin. Allerdings kann man nur bedingt von einer „Wahl" sprechen, da die Ausbildungsleitung den Schwerpunktprozess steuert und die Bewerbungen genehmigt. Die Ausbildungsleitung muss nicht nur die Interessen und objektiven Chancen der Lernenden gegeneinander abwägen, sondern die Bewerbungen auch mit den effektiv vorhandenen und zu besetzenden Schwerpunktplätzen koordinieren. Für Nathalie, die sowohl schlechte Noten als auch großen Respekt vor Autoritäten hat, ist es verständlicherweise undenkbar, sich dem Wunsch des Ausbildungsleiters zu widersetzen.

Parallel zu dieser für sie ernüchternden Erfahrung des Schwerpunktprozesses werden auch ihre Leistungen in der Berufsschule schlechter. Während sie den Stoff der Berufsfachschule zu Beginn der Lehre einfach fand, hat sie im Lauf der Ausbildung *„den Faden verloren"* (131). In der Folge hat die Ausbildungsleiterin mit Nathalie eine Zielvereinbarung abgeschlossen und Noten definiert, die Nathalie erreichen muss. Da sie diese Noten nicht erreicht hat, wurde sie von der Ausbildungsleiterin *„gezwungen"*, das Lehrjahr zu wiederholen (102). Nathalie selbst hätte zwar lieber wie vorgesehen in das dritte Lehrjahr gewechselt, hat die Entscheidung der Ausbildungsleiterin jedoch hingenommen. Im Nachhinein findet Nathalie nun aber, dass die Repetition sinnvoll war:

Meine Noten, also sie sind jetzt wieder gut und, also sehr gut, und von daher finde ich, es hat sich gelohnt. Also wenn ich jetzt immer noch schlecht wäre, ich weiß nicht, was ich dann machen würde. Also dann wäre es vielleicht auch gar nicht mein Beruf oder so. (118)

Nathalie wiederholt nun also das zweite Lehrjahr. Dennoch arbeitet sie an ihrem vorgesehenen Schwerpunktplatz am Schalter. Sie ist dankbar für das *„jüngere Team"* und den *„relativ jungen"* Berufsbildner, zu dem sie ein *„ein bisschen freundschaftliches"* Verhältnis hat (168). Sie weiß noch nicht, ob sie sechs oder zwölf Monate dort bleiben wird und ob sie sich für das kommende Jahr nochmals für eine neue Fachrichtung bewerben darf:

Vielleicht muss ich jetzt ein Jahr [am Schalter] bleiben. Also müssen, ja, ich darf dann ein Jahr bleiben. Und sie wissen eben noch nicht, was ich machen soll. Also sie haben eben gesagt, eigentlich ist ja die Meinung, dass man auf dieser Laufbahn dann bleibt, und jetzt weiß ich eben noch nicht, ich habe noch nicht so viele Informationen, was da so geht, was ich überhaupt darf, meine Möglichkeiten. (204)

Ihre ambivalente Einstellung zum Schalter basiert in erster Linie darauf, dass der Kundenkontakt eine große Herausforderung für sie darstellt. Wie sie selbst im Interview mehrfach erwähnt, ist sie ein eher unsicherer und introvertierter Mensch; der Umgang mit Fremden fällt ihr schwer. Für den Moment kann sie sich ihren Arbeitsort jedoch nicht aussuchen und sie versucht, sich von den positiven Aspekten des Kundenkontakts zu überzeugen. Ihre Zukunft kann sie sich jedoch nicht in diesem Bereich vorstellen. Sie will weder bei ihrem derzeitigen Ausbildungsbetrieb noch im KV-Bereich bleiben, sondern hofft, dass sie ihren Traum von der Arbeit als Gesangslehrerin verwirklichen kann:

> Also ich mach eben sehr gerne Musik. Ich weiß nicht, ob ich im KV-Bereich bleiben werde und bei [meinem Lehrbetrieb] auch nicht, also nicht unbedingt. Und ich werde wahrscheinlich die BMS [Berufsmaturitätsschule] machen und Musik studieren gehen und Gesangslehrerin machen. Also das ist im Moment so der Traum, aber ich weiß nicht, was mir alles in die Quere kommt und so. Also, mal schauen. (988)

Dass Nathalie von einem *Traum* und nicht einem *Plan* spricht, ist sicher kein Zufall: Ihr ist durchaus bewusst, dass ihre Chancen, diesen Traum verwirklichen zu können, relativ gering sind. Um den Masterabschluss in Musikpädagogik zu erreichen, müsste sie nach Lehrabschluss diverse Hürden überwinden: die Aufnahmeprüfung an die Berufsmaturitätsschule, die Berufsmaturitätsprüfungen, die Aufnahmeprüfung an die Musikhochschule, den Bachelor in Gesang sowie den Master in Musikpädagogik. Für Nathalie ist der Gedanke, dass die KVöV-Lehre nur ein Zwischenschritt zu ihrem Traumberuf sein könnte, jedoch eine Strategie, um die fehlende Identifikation mit ihrem Lehrberuf und die mangelnde Anerkennung vom beruflichen Umfeld bewältigen zu können.

Ausbildungserfahrung vor dem Hintergrund des Herkunftsmilieus

Die Habituszüge, die aus dem Gespräch herauskristallisiert werden können, verorten Nathalie im kleinbürgerlichen Arbeitnehmermilieu: Nathalie erscheint unsicher und wenig selbstbestimmt, harmoniebedürftig und stark gemeinschaftlich orientiert. Sie hat großen Respekt vor Autoritäten („höhere Leute“) und orientiert sich an deren Wünschen und Kommentaren. Aufgrund ihrer pflichterfüllenden und unterordnenden Haltung erschüttern sie Konflikte mit Autoritätspersonen (Berufsbildende, Kundinnen und Kunden) sehr.

Auch die „objektiven“ Faktoren ihrer Herkunft untermauern eine solche Zuordnung: Ihr Vater ist Mechaniker und ihre Mutter, die ursprünglich eine kaufmännische Ausbildung im Reisebüro absolviert hatte, arbeitet als Pflegehelferin im Altersheim. Es handelt sich dabei um typische Berufe für das kleinbürgerliche Milieu. Verstärkt wird dieser Eindruck durch das gepflegt konservativ eingerichtete Haus und den makellos gestalteten Garten – das „Werk“ von Nathalies Vater, wie sie erzählt.

Was Nathalie an der Ausbildung gefällt, seien die Vielfalt, die Abwechslung und die vielen Wahlmöglichkeiten. Diese scheinbaren Vorteile werden im Laufe der Erzählung jedoch stark relativiert und bekommen einen ambivalenten Zug. Es wird deutlich, dass die Rotation für Nathalie eine zutiefst zwiespältige Erfahrung ist. „Vielfalt und Abwechslung" definiert sie mehrfach unter dem Gesichtspunkt, dass man, wenn man *„nicht so unbedingt Kundenkontakt möchte,* (…) *sich auch wünschen [kann], eher in ein Büro zu gehen"* (22, 147). Nathalie verbindet die Rotation weniger mit einer Chance auf vielfältige Erfahrungen denn mit der Möglichkeit, unangenehmen Erfahrungen aus dem Wege zu gehen (oder diese zumindest zeitlich zu beschränken). Auch die „Wahlmöglichkeiten" sind eher theoretischer Natur, denn Nathalie fügt sogleich hinzu: *„Die Wünsche werden halt nicht immer erfüllt, das ist halt das. Aber meistens eigentlich schaut man schon, wenn man es auch verdient hat, eben in der Schule vielleicht gut ist, oder/ ja. Von daher finde ich das eigentlich sehr gut"* (22). Vor dem Hintergrund, dass ihre eigenen Wünsche nicht erfüllt wurden und sie in der Schule große Probleme hatte, ist dies eine fast schon fatalistisch anmutende Aussage. Insgesamt scheinen die positiven Aspekte der Ausbildung, die sie aufzählt, nicht auf ihren eigenen Erfahrungen zu beruhen, sondern auf einem Diskurs innerhalb von Transportnet, den sie unkritisch reproduziert, der aber nicht ihrem eigenen Erleben entspricht. Auch im folgenden Zitat wird diese Ambivalenz explizit:

> Was gefällt mir am besten? (…) Man hat eigentlich extrem viel Praxis. Weil [Transportnet] ist eigentlich einer der wenigen, der einen wirklich so an die Kunden lässt. Also man ist eigentlich sehr oft auch auf sich alleine gestellt, und ich finde, dann hat man wirklich mal so einen Einblick. Also zum Beispiel [am Schalter] hat es auch viele mühsame Kunden. Und dann kann man sich wie, also man hatte dann eigentlich schon alles, nette Kunden, liebe Kunden, also einfach dieser Kundenkontakt ist eigentlich sehr oft da. (147)

In ihrer Erzählung oszilliert Nathalie zwischen ihren eigenen, teilweise schwierigen Erfahrungen, und dem „objektiven" Wissen innerhalb des Lehrbetriebsverbunds, dass Abwechslung, Praxis und Kundenkontakt positiv sind.

Was Nathalie an der Ausbildung bei Transportnet am schwersten fällt, sind die immer wieder wechselnden persönlichen Beziehungen, sowohl zu den Betreuungspersonen wie auch zu den Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen. Ihr fehlt, dass man nicht die Möglichkeit habe, *„Freundschaften aufzubauen"* (712). Die stetigen Wechsel widersprechen ihrem Konzept von Ausbildung und Beruf, welches sich primär an sozialer Integration ausrichtet. Da Nathalie sich stark an Normen und Autoritäten orientiert, ist jeder Wechsel des Ausbildungsplatzes eine große Herausforderung für sie. Sie weiß nicht, welche ungeschriebenen Regeln am neuen Arbeitsort gelten, und fürchtet sich davor, etwas falsch zu machen:

> Ich hatte Angst, oft. Also ja, natürlich im ersten Lehrjahr hat man sowieso Angst vor dem ersten Tag und nachher, also ich hatte immer wieder Angst, also halt einfach Respekt. Vor

> allem nach dem Bahnhof, an dem es mir nicht so gut gegangen ist, habe ich immer gedacht, ja, „was, wenn es nochmals so ist". (…) Also, ich bin halt auch mehr eine Ruhige, die am Anfang zuerst mal schaut, wie sind diese Leute eigentlich? Und was sagen sie? Und dann passe ich mich eigentlich irgendwie an, damit ich nicht zu fest auffalle oder so. Ja, genau. (424)

Nathalie richtet ihr Verhalten stark an den Erwartungen des Umfelds aus. Da sie diese Erwartungen nach jedem Wechsel des Ausbildungsplatzes zunächst austarieren muss, fühlt sie sich am neuen Arbeitsort jeweils lange unsicher: *„Also einfach bis man sich richtig richtig richtig wohlfühlt, ich glaube, es geht schon, also bei mir geht es jetzt sicher ein halbes Jahr und dann wechselt man ja"* (471). Nathalie ist sich bewusst, dass ihre Schüchternheit ihr in der Ausbildung im Weg steht. Sie wünscht sich, offener und selbstbewusster zu sein. Während sie zu Beginn des Interviews erzählt, dass ihr bei Transportnet am besten gefalle, dass die Lehre so vielfältig sei, relativiert sie später, dass sie eigentlich gar nicht so gerne wechsle:

> Ja, eigentlich wechsle ich gar nicht so gerne. (…) Bei mir braucht es halt sehr viel Zeit, bis ich dann ein bisschen offener bin und ein bisschen auch lachen/ Also ich lache schon, aber eben, auch ein bisschen lockerer und offen bin. Und ja, für mich ist das halt einfach schwierig, dass ich am Anfang wie nicht selbstbewusst sein kann und sagen kann, „ja, das bin ich jetzt einfach", und „ist mir jetzt egal, wer mich jetzt blöd findet oder nicht". Dass ich eher die bin, die/ Ich möchte jetzt einfach reinpassen und nicht irgendwie aus der Reihe tanzen. (675)

Auch die distanzierte Beziehung zur Ausbildungsleitung in der Leitorganisation ist für Nathalie eine Herausforderung. Für sie ist der Ausbildungsleiter die wichtigste Person der Ausbildung, da er alles in der Hand habe: *„Er kann sagen, es läuft nicht gut oder es läuft gut. Und hilft dir aber auch, wenn etwas nicht gut läuft"* (519). Der Ausbildungsleiter scheint eine Art performative Macht auszuüben: Erst durch sein Urteil werden ihre Leistungen zu guten oder schlechten, ohne dass sie selbst groß Einfluss darauf nehmen kann. Dieser Eindruck mag darauf verweisen, dass die Kriterien der Leistungsbemessung für sie nicht ganz fassbar sind, wohl weil sie sich nicht mit den ihr vertrauten kleinbürgerlichen Maßstäben decken. Neben ihrer beurteilenden und unterstützenden Rolle ist die Ausbildungsleitung vor allem „für das Menschliche" zuständig (519). Die ständigen Wechsel der Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter fallen Nathalie deshalb schwer. In ihren Augen wäre es wichtig, dass diese „ihre Schützlinge kennen", wie sie es von anderen Lehrverhältnissen her kennt (42):

> Das Blöde ist halt einfach, dass der Ausbildungsleiter immer wieder wechselt. Ich habe sicher etwa schon vier oder fünf Ausbildungsleiter gehabt. Und das ist vielleicht manchmal schwierig, dass man diese Person vielleicht noch gar nicht richtig kennt, die andere aber besser, und trotzdem muss man diesen Ausbildungsleiter ansprechen. (…) Jetzt zum Beispiel in meiner Situation, ich war nachher dann schlecht in der Schule und alles. Und dann musste man mich wie von Ausbildungsleiter zu Ausbildungsleiter übergeben und dann musste plötzlich irgendeine andere Ausbildungsleiterin entscheiden, ob ich jetzt

> weiterhin im dritten Lehrjahr bleiben kann oder runterfalle. Und ich dachte, ja, „die kennt mich eigentlich gar nicht". Und das war für mich dann auch irgendwie ein bisschen unlogisch. Also, dass sie das dann entscheidet, die mich eigentlich gar nicht so wirklich erlebt hat. (26)

Von der Ausbildungsleitung erwartet Nathalie, dass sie für sie Entscheidungen trifft, die zu ihrem Besten sind. Diesen ordnet sie sich unter, ohne sie groß zu hinterfragen. Das Betreuungssystem empfindet Nathalie jedoch als unlogisch: Wie kann man für jemanden die richtige Entscheidung treffen, wenn man diese Person nicht kennt? Dass es in ihrer eigenen Verantwortung liegen könnte und auch die Möglichkeit vorhanden sein könnte, mit der Ausbildungsleitung einen Weg auszuhandeln, ist nicht Teil ihres Vorstellungshorizonts. Gemäß dem kleinbürgerlichen Motto „Unterordnung für Fürsorge" delegiert sie die Verantwortung für die richtige Entscheidung nach oben. Die anonyme und unstete Beziehung zur Ausbildungsleitung frustriert jedoch ihr Bedürfnis nach einer persönlichen zwischenmenschlichen Beziehung, in welcher die Ausbildungsleiterin oder der Ausbildungsleiter eine fürsorgliche und steuernde Rolle übernimmt:

> Für mich ist es einfach manchmal ein bisschen schwierig gewesen, weil ich diese Leute gar nicht gekannt habe. Also zuerst habe ich dann mich an jemanden gewöhnt, bei dem ich Sachen erzählen konnte, und dann kommt plötzlich jemand Neues, bei dem ich keine Ahnung habe, wer das ist. (552)

Mechanismen sozialer Reproduktion

Wie die Ausführungen gezeigt haben, ist Nathalies Herkunftshabitus nur schwer mit den Feldanforderungen dieser Organisationsform von Berufsbildung vereinbar. Die kleinbürgerliche Orientierung an Gemeinschaft, Autoritäten und Normen ist nicht auf die dynamische und flexible Ausbildung im Lehrbetriebsverbund abgestimmt, die von den Lernenden ein hohes Maß an Eigenverantwortung und Selbstbestimmtheit erfordert. Nathalies Erfahrung, dass ihre Persönlichkeit und ihre Fähigkeiten in der Ausbildung nur bedingt gefragt sind, führt zu Verunsicherung und Selbstzweifeln, und Nathalie selbst stellt wiederholt ihre Berufswahl infrage. Da ihr Habitus auf die Erfüllung von vorgegebenen Verhaltenserwartungen ausgerichtet ist, fällt es ihr sehr schwer, an den wechselnden Ausbildungsplätzen offen, locker und selbstbewusst zu sein. Aufgrund ihres unsicheren Auftretens, aber auch wegen der schlechten Schulnoten werden ihr die favorisierten Schwerpunktplätze verwehrt und sie wird in eine unbeliebte Laufbahn abgedrängt. Im Schwerpunktprozess erfährt sie nicht nur eine Abwertung ihrer Persönlichkeit (*„ich sei halt zu wenig selbstbewusst"*), sondern sie findet sich nun auch in einer Fachrichtung wieder, die ihr persönlich nicht zusagt. Ihr Bedürfnis nach Harmonie und Vermeidung von Konflikten macht die Arbeit am Schalter mit den *„vielen mühsamen Kunden"* zu einer großen Herausforderung für sie. Dies kann auch erklären, wieso sie

die Lehre zwar abschließen will, danach den KV-Bereich aber verlassen möchte. Die Erfahrung, am falschen Ort zu sein (*„ich [bin] nicht so eine KV-Frau“*), führt in Nathalies Fall zu einer (potenziellen) Selbsteliminierung (vgl. Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2004, S. 184).

Trotz der zwiespältigen Erfahrung, welche die Verbundlehre für Nathalie darstellt, ermöglicht sie ihr auch ein gewisses Entwicklungspotenzial. Nathalie erzählt im Interview, dass sie aufgrund der Organisationsform der Ausbildung, insbesondere dank der wechselnden Ausbildungsplätze, Selbstsicherheit und Darstellungskompetenz gewonnen habe:

> Ich finde, man lernt schon sehr viel. Also ich bin schon viel offener geworden. Klar bin ich noch nicht die, die so kommt, ja, hier bin ich und nehmt mich an, so wie ich bin. Aber ich denke, ich habe schon gelernt, mich in ein Zimmer zu setzen, mich vorzustellen, also vor dreißig Leuten, ohne Problem. Also früher hatte ich schon Herzklopfen und alles. Und jetzt sitze ich einfach hier und sage, ja, „Ich bin Nathalie, und ja, meine Hobbies sind blabla“. (769)

Wie in Kapitel 3.2 beschrieben, gehen Voß und Pongratz (1998, S. 155) davon aus, dass sich eine soziale Polarisierung im neuen Arbeitskraftmodell nur dann vermeiden lässt, wenn die „Schlüsselqualifikationen des Arbeitskraftunternehmers“ in der Ausbildung systematisch gefördert werden. Zumindest einige dieser Schlüsselkompetenzen konnte sich Nathalie dank der Verbundausbildung aneignen, was sie bezüglich ihrer beruflichen Zukunft durchaus in eine bessere Ausgangslage versetzt.

Mir der KV-Ausbildung hat Nathalie, wie sie selbst erwähnt, zumindest eine berufliche Basis. Zudem hat sie mit der abgeschlossenen Berufslehre – zumindest theoretisch – die Möglichkeit, die Berufsmaturität anzuhängen und danach Musik zu studieren. Inwiefern ihr Traum, Gesangslehrerin zu werden, realistisch ist, wird sich zeigen; gewisse Zweifel sind durchaus angebracht.

8.2.3 Julian: „Nach zwei, drei Wochen kann man richtig anfangen zu arbeiten“

Julian ist 18 Jahre alt und lebt mit seinen Eltern und einem jüngeren Bruder in einer ländlichen Region in der Zentralschweiz. Er absolviert zurzeit die KVöV-Ausbildung bei Transportnet. Julian war bisher an vier verschiedenen Ausbildungsplätzen in drei Verbundbetrieben. Zum Zeitpunkt des Interviews befindet er sich an seinem Schwerpunktplatz im dritten Lehrjahr.

Berufsfindung

Julian hat die Sekundarschule mit progymnasialen Anforderungen besucht und nach der achten Klasse, wie in seinem Heimatkanton für schulleistungsstarke

Schülerinnen und Schüler üblich, mit dem Gymnasium begonnen. Die Entscheidung, ob er das Gymnasium oder eine Berufslehre absolvieren sollte, war für ihn damit jedoch noch nicht gefallen, vielmehr wollte er sehen, ob ihm das Gymnasium *„passt oder nicht“* (P1: 439). Mit dem Übertritt ins Gymnasium hielt er sich somit vorläufig alle Optionen offen. Parallel dazu bewarb er sich auch für eine Lehrstelle bei Transportnet. Bedingung für ihn war, dass er die Lehre mit Berufsmaturität abschließen konnte. Dann zu diesem Zeitpunkt hatte sich Julian bereits entschieden, dass er später an der Fachhochschule Betriebswirtschaft studieren würde. Somit waren beide Optionen, das Gymnasium wie auch die Lehre mit Berufsmaturität, sinnvolle und zielführende Ausbildungen.

Bei Transportnet bewarb er sich, weil er bei seinem Onkel, welcher für Acom, einen der Großbetriebe von Transportnet, arbeitete, eine Schnupperlehre gemacht und diese ihm sehr gefallen hatte. Bereits in der ersten Woche des Gymnasiums fand das Vorstellungsgespräch bei Transportnet statt und Julian wurde gleich eine Lehrstelle angeboten. Er war lange unentschlossen, aber aufgrund des Zuratens von Familie und Bekannten habe er sich schließlich für die Lehre bei Transportnet und gegen das Gymnasium entschieden:

> Ja habe ich schlussendlich fast das gleiche, aber habe während diesen drei Lehrjahren Praxis, habe verschiedene Sachen gesehen, habe Lohn und ich wusste vorher auch schon, in welche Richtung es gehen wird. Eben, Wirtschaft. Und dann, ja, brauche ich im Gym nicht noch all die Biologie- und Chemiefächer zu haben. Die haben mich auch recht „geschnäckelt“ [gelangweilt]. (439)

Ausbildungsverlauf

Das erste Semester war Julian bei einem kleinen Bahnbetrieb am Schalter tätig. Dieses halbe Jahr sei interessant gewesen, auch wenn ihm von Anfang an klar gewesen sei, dass Schalter nichts für ihn sei. Dies begründet er zum einen damit, dass man in anderen Fachgebieten bessere Karriere- und Weiterbildungsoptionen habe, zum anderen *„ticken die Leute [am Schalter] einfach anders“* (131).

Das zweite Semester verbrachte Julian in einem Junior-Team bei Bcom, einem weiteren Großbetrieb des Verbunds. Vom Konzept der Junior-Teams ist Julian nicht ganz überzeugt: Man sei zwar etwas freier als an anderen Lehrplätzen, wo eventuell der Berufsbildner gleich neben einem sitze und kleinschrittige Aufgaben zuweise. Aber je nachdem, mit welchen anderen Lernenden man zusammenarbeite, könne es auch schwierig sein. Er selbst habe es jedoch *„recht gut getroffen“* (331).

Der Abschied von Bcom fiel im nicht schwer, da er nun, im dritten Semester, „endlich“ zu Acom kam (147). Auf seinen Wunsch hin wurde er in die Zugverkehrsleitung im Bereich Infrastruktur versetzt – denjenigen Fachbereich, in dem auch sein Onkel arbeitete. Seit Lehrbeginn hatte Julian geplant, seinen Schwerpunkt in diesem Fachbereich zu setzen. Dieser Entscheid habe

sich nun als richtig herausgestellt, denn das Semester in der Zugverkehrsleitung habe ihm sehr gut gefallen. Sein Schwerpunktplatz in dieser Abteilung wurde ihm bereits zugesichert, bevor er sich dafür beworben hatte. Auch von der Mentalität her sprach ihn Acom am meisten an: Die Arbeitsatmosphäre empfand Julian als weniger familiär, professioneller und verantwortungsbewusster als bei Bcom. Seine berufliche Zukunft sah er deshalb von Anfang an klar bei Acom:

> Bei [Acom] ist es viel professioneller. Also man macht es so, wie man es auch sollte oder wie es im Reglement steht. Und es ist alles viel pflichtbewusster oder verantwortungsbewusster. Das war eigentlich auch der Auslöser wieso ich bei [Acom] den Schwerpunkt machen wollte. Es ist halt auch einfach viel größer, man hat bessere Chancen für nach der Lehre. (107)

Das vierte Semester verbrachte Julian ebenfalls bei Acom, jedoch in einem anderen Fachbereich. Zu diesem Lehrplatz sagt er nichts Weiteres. Es scheint alles gut gelaufen zu sein, der Einsatz war jedoch biografisch nicht relevant. Wie bereits erwähnt verlief auch der Schwerpunktprozess unproblematisch, da er *„das mit der verantwortlichen Person alles schon vorher geregelt“* habe (355). Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet Julian wieder in der Zugverkehrsleitung, in derselben Abteilung, in welcher er sein drittes Lehrsemester verbracht hatte. Bezüglich seiner Laufbahn hat sich Julian sehr strategisch entschieden: *„Wenn man bei Acom arbeitet und etwas von der Bahn wissen möchte, dann muss man fast in der Infrastruktur anfangen“* (183).

Nach Lehrabschluss plant Julian, zunächst ein Jahr lang bei Acom zu arbeiten. Danach möchte er seinen Militärdienst absolvieren und im Anschluss daran das Studium der Betriebswirtschaft aufnehmen. Während seines Studiums möchte er weiterhin bei Acom arbeiten, dann jedoch mit einem reduzierten Pensum.

Ausbildungserfahrung vor dem Milieuhintergrund

Jullian ist sehr selbstsicher, effizienzorientiert und zielstrebig. Seine Karriere plant er strategisch, beruflicher Erfolg steht für ihn außer Frage. Dieser ist für ihn primär mit dem Wunsch nach einem hohen Lohn und Status verbunden:

> [Beruflicher Erfolg ist mir] sehr wichtig. Ich verdiene mit dem das Geld. Oder, ja, es macht es interessanter, wenn man ein bisschen verschiedene Sachen sieht oder immer ein bisschen weiter hochkann und nicht immer der Unterste ist. (415)

Seine Ausbildung erlebt er als sehr selbstbestimmt. Dies entspricht seinen objektiv vorhandenen vielfältigen Wahlmöglichkeiten, die er dank seiner guten Noten, aber auch dank seiner Umgangsformen und Beziehungen hat. Julian hat sich gegen das Gymnasium entschieden, da er von der Lehre mit Berufsmatur mehr profitieren kann. Er bekommt nicht nur Lohn und sammelt wertvolle Praxiserfahrung, sondern er muss sich auch nicht mit in seinen Augen „nutzlosen“

Fächern wie Biologie und Chemie „herumschlagen". Er entscheidet sich strategisch und zielgerichtet, bildet sich nicht aus idealistischen Gründen, sondern auf ein bestimmtes Ziel hin ausgerichtet, nämlich den beruflichen Status und einen hohen materiellen Lebensstandard. Julian grenzt sich explizit von anderen Lernenden ab – von solchen, die nicht richtig arbeiten (331), die nicht wissen, was sie wollen (239), und von denen, die „nur" am Schalter arbeiten (131). Er distinguiert sich auch durch seine professionellen und souveränen Umgangsformen sowie durch seine förmliche, jugenduntypische Kleidung.

Julians Habituszüge verweisen auf eine Herkunft im konservativ-technokratischen Milieu. Er erscheint selbstsicher, distinguiert, erfolgsbewusst, aufstiegsorientiert und eher konservativ. Der „familiäre" Umgang bei Bcom entspricht ihm weniger, stattdessen bevorzugt er das *„professionelle, pflicht- und verantwortungsbewusste"* Setting bei Acom, wo alles nach Reglement gemacht werde (107). Julians Vater, der ebenfalls eine Berufslehre mit anschließender Weiterbildung absolviert hat, ist als Führungsperson in der Privatwirtschaft tätig; seine Mutter hat einen Tertiärabschluss und ist in einer leitenden Position im öffentlichen Dienst beschäftigt. Bereits Julians beide Großväter waren „Kader" im privaten bzw. öffentlichen Management. Julians Familie entstammt folglich einer alteingesessenen bürgerlichen Elite.

Positive und negative Aspekte der Ausbildung aus subjektiver Sicht

An seiner Lehre bei Transportnet gefällt Julian, dass er viel Abwechslung hat und immer wieder vor neue Herausforderungen gestellt wird:

> Also als positiv erlebe ich ganz sicher die Abwechslung. Sprich, eben ich kann jedes halbe Jahr den Lehrplatz wechseln. Außer jetzt im dritten Lehrjahr. (…) Man kann immer wieder Neues machen, neue Herausforderungen. Und es, es ist nicht so eintönig, sage ich jetzt mal. Sicher auch das Unternehmen, sprich [Acom], die mir sehr passt als Arbeitgeber. (27)

In erster Linie schätzt er, dass die Ausbildung seine berufliche Karriere bei Acom – einem Betrieb, mit dem er sich stark identifiziert – in die Wege leitet. Dank der Flexibilität der Ausbildung kann Julian seine zukünftige Laufbahn bei Acom strategisch vorbereiten, indem er sich einen Schwerpunkt aussucht, der einerseits seinen Interessen und Stärken entspricht und ihm andererseits gute Karriere- und Weiterbildungsaussichten bietet. Das Rotationsprinzip habe ihm zudem ein besseres Verständnis der Organisationsweise von Acom sowie der Branche ermöglicht. Dies sei ein großer Vorteil, wenn man innerhalb des Unternehmens aufsteigen wolle.

Große Herausforderungen hat Julian in der Lehre bisher nicht erlebt. Seiner Meinung nach hat die Verbundlehre im Vergleich zur traditionellen Lehre keine Nachteile für die Lernenden. Als Lernender bekomme man eigentlich nicht zu spüren, ob es ein Lehrbetriebsverbund oder ein *„ganz normaler Lehrbetrieb"* sei (303). Nachteile habe die Verbundausbildung seines Erachtens nur

aus der Perspektive der Großbetriebe, welche sozusagen ihre zukünftige Konkurrenz finanzieren: *„So aus Unternehmenssicht denke ich sicher, dass es für [Acom] eher ein Nachteil ist, wenn* (…) *sie den größten Teil zahlen, aber ja eben die kleineren Betriebe nachher von ihnen profitieren“* (111).

Rotation

Da Julian sehr selbstsicher und eigenständig ist, haben ihm die Betriebswechsel nie Mühe bereitet. Im Gegenteil, er war immer gespannt auf die neue Herausforderung:

> Neugierig und interessiert war ich eigentlich immer. Eben mir gefällt das, wenn man viel wechseln kann. Aufgeregt, vielleicht manchmal ein bisschen. Ja, aber es, es war jeweils nur gerade so ein bisschen die ersten zehn Minuten und nachher hat sich das auch erledig. (143)

Am neuen Arbeitsort hat sich Julian jeweils schnell eingelebt. Die Frage, wie er sich mit den neuen Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen verstehen wird, ob sie ihn akzeptieren und seine fachlichen Fähigkeiten anerkennen werden, hat sich ihm nie gestellt; er vertraut auf seine Kompetenz und ist sich seines Erfolgs sicher: *„Es kommt immer ein bisschen darauf an, wie sehr man sich interessiert. Und wenn man sich interessiert, dann kommt man auf alle Fälle weiter“* (463). Die Herausforderung der Betriebswechsel ist für ihn entsprechend rein organisatorischer Natur: *„Zuerst ein bisschen die Leute kennenlernen* (…). *Nachher sich einarbeiten, einfach das Administrative, PC einrichten. Nachher, ich habe es manchmal noch so gemacht, dann habe ich im Intranet die Organisationen angeschaut, wie sie aufgebaut sind. Ja, das ist eigentlich immer ein bisschen gleich“* (139). Julian ist kaum auf Anerkennung und Orientierungshilfe von außen angewiesen. Seine fachlichen Fähigkeiten hinterfragt er nicht und die anfallenden Aufgaben organisiert er autonom und analytisch:

> Es ist an jedem Lehrplatz ein bisschen anders. Aber die meisten haben so ein Einführungsprogramm und dann macht man das durch, lernt noch ein bisschen verschiedene Leute und Arbeiten von dieser Organisation kennen und dann, ja ich denke wohl so nach zwei, drei Wochen kann man fast richtig anfangen zu arbeiten. (159)

Geteilte Betreuung

In Julians Augen ist auch die Betreuung der Lernenden sehr gut: Es sei immer klar, wann man sich an den Ausbildungsleiter von Transportnet und wann an den Berufsbildner wenden müsse. Für Julian haben die Betreuungspersonen eine rein administrative und wissensvermittelnde Funktion. Sie sind Expertinnen und Experten und für die Koordination zuständig. Julian respektiert sie und profitiert von ihrer beruflichen Erfahrung, aber nach einer zwischenmenschlichen Vertrauensbeziehung sucht er nicht. Ihre Aufgabe ist es, ihm eine optimale Ausbildung zu bieten, und er vertraut darauf, dass sie diese Aufgabe gut erledigen. In diesem Sinn sieht er die Betreuungspersonen eher als

Dienstleistende denn als Autoritätspersonen. Folglich hat Julian auch mit den Wechseln der Ausbildungsleitung kein Problem:

> Ja, es sind eigentlich alle sehr ähnlich. Recht jung und die gleichen Ansichten. Und freundlich etc. Also nein, das/ Sie kennen einen auch gut, weil sie reden untereinander sicher auch oder geben weiß nicht was alles weiter. Informieren einander, was der und der Lehrling vielleicht im letzten Semester so gemacht hat, und so weiter. Also, die kennen einen schon, bevor man zu ihnen kommt, und ich habe sie bis jetzt auch immer gekannt, bevor ich zu ihnen gekommen bin. Also ja, das ist kein Problem. (223)

Mechanismen sozialer Reproduktion

Die habituellen Dispositionen des konservativ-technokratischen Milieus führen dazu, dass die Ausbildung im Verbund Julian sehr leichtfällt. Aufgrund seines selbstsicheren, aufstiegsorientierten und individualistischen Habitus benötigt er nur wenig Struktur, Stabilität und Begleitung. Sein Habitus ist nicht auf Anerkennung und Gemeinschaft ausgerichtet, sondern auf Selbstbestimmung und beruflichen Aufstieg. Deshalb hat er keine Probleme mit den Wechseln des Lehrplatzes und dem distanzierten, eher funktionalen Betreuungsverhältnis. Die flexible und dynamische Ausbildung im Verbund entspricht seinen individuellen Lernbedürfnissen sowie seinem Wunsch nach einer arbeitsmarknahen und zielgerichteten Ausbildung perfekt. Für ihn stimmt die Balance zwischen Abwechslung und Stabilität, Herausforderung und Routine, Autonomie und Fürsorge.

Julian erlebt sich selbst in der Lehre als handlungsmächtig. Er bestimmt die Konditionen seiner Ausbildung, bestimmt seinen Lehrbetrieb und den Schwerpunkt. Er ist in der Lage, Bedingungen zu stellen und ist sich seines beruflichen Erfolgs bei seinem derzeitigen Lehrbetrieb sicher. Julian hat den Spielraum, sich diejenige Ausbildung zusammenzustellen, welche am besten zu ihm – d.h. seinen Interessen, Aspirationen und Stärken – passt. Dies steht im Gegensatz zu Nathalie, die weder über die entsprechenden Noten noch den selbstsicheren Habitus verfügt, welche es ihr erlauben würden, in ihrer favorisierten Laufbahn zu arbeiten.

Der Vergleich zwischen Julian und Nathalie macht deutlich, dass beide zwar die gleiche Ausbildung absolvieren, jedoch innerhalb dieser Ausbildung gänzlich unterschiedliche Weichen für ihre berufliche Zukunft stellen. Während Nathalie aufgrund ihrer fehlenden Passung auf ein wenig prestige- und zukunftsträchtiges Fachgebiet abgedrängt wird, ist es Julian möglich, in der Lehre den Grundstein für eine vielversprechende berufliche Karriere zu legen. Die Verteilung auf die verschiedenen Schwerpunkte ist nicht zufällig, sondern folgt, wie die Analyse gezeigt hat, einer sozialen Logik. Über das Berufsprofil, prestigeträchtige Ausbildungsplätze, Lehrbetriebe und Fachausbildungen fin-

det eine soziale Differenzierung innerhalb der Ausbildung statt, die voraussichtlich folgenträchtige Konsequenzen für die zukünftige berufliche Laufbahn der beiden Lernenden hat.

8.2.4 Mike: „Die Ausbildungsleiter haben die höchste Macht. Und sie kennen uns Lehrlinge nicht wirklich"

Mike ist zum Zeitpunkt des Interviews bereits 22 Jahre alt. Er befindet sich kurz vor seinem Lehrabschluss zum Kaufmann öffentlicher Verkehr bei Transportnet. Da er das erste Lehrjahr wiederholen musste, befindet er sich bereits an seinem sechsten Ausbildungsplatz. Die vier Jahre seiner Lehre verbrachte er in zwei Unternehmen, aber in fünf verschiedenen (Klein-)Städten. Mike lebt mit seiner Mutter, einer alleinerziehenden Reinigungsfachfrau, in einer Schweizer Großstadt.

Berufsfindung

Nach der Sekundarschule im Niveau B (erweiterte Anforderungen) hat Mike zunächst das zehnte Schuljahr absolviert und danach ein Jahr lang in einem Geschäft gearbeitet, wo er Sportkleidung verkaufte. Es sei *„so was zwischen einem Praktikum und einem Job"* gewesen (P27: 187). Bei Transportnet bewarb er sich, weil die Ausbildung sich *„spannend anhörte"* (174): Man könne dort viel Verschiedenes sehen. Von Kollegen, die bereits in der KV-Lehre waren, hatte er erfahren, dass die Ausbildung schnell einmal langweilig werde: *„Die waren drei Jahre lang im gleichen Büro und irgendwann hat man es halt einfach gesehen"* (174). Auch die zum Teil sehr großen und bekannten Verbundbetriebe von Transportnet sprachen Mike an. Weshalb er sich für den KV-Bereich entschieden hatte, konnte Mike nicht konkret sagen, das habe er einfach *„schon immer mal machen wollen"* (174).

Obwohl Mike bereits etwas älter war und zwischen Sekundarschule und Lehrbeginn zwei Jahre lang einer Zwischenlösung nachging, scheint er die Lehrstellensuche nicht als prekär wahrgenommen zu haben. Seinem Narrativ nach hat er sich für den Lehrberuf und den Lehrbetrieb entschieden, weil er davon überzeugt war, und nicht, weil er keine Alternative hatte. Seine Motive scheinen jedoch wenig durchdacht zu sein, sondern eher instinktiv und etwas hedonistisch.

Ausbildungsverlauf

Mike hat seine Lehre mit großer Motivation begonnen. Seinen ersten Ausbildungsplatz hatte er bei einem der großen Verbundbetriebe, derentwegen ihn

die KVöV-Lehre angesprochen hatte. Das Team dort sei sehr gut gewesen. Jedoch hatte er Probleme in der Berufsschule: Da er zuvor ein Jahr lang gearbeitet hatte, sei er *„schulisch nicht so auf dem neusten Stand gewesen"* und hatte ziemlich schlechte Noten. Ähnlich wie auch schon Nathalie erwähnt Mike die fachlichen Aspekte seiner Arbeit im ganzen Interview kaum. Wenn er von Ausbildungsplätzen erzählt, berichtet er von seiner Beziehung zum Team und zu den Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern sowie von allfälligen Problemen.

Im zweiten Semester kam Mike in die Zugverkehrsleitung. Auch an diesem Ausbildungsplatz gefiel es ihm *„recht gut"* (74). Aber die Noten der Berufsschule wurden nicht besser, und er fühlte sich von seiner Ausbildungsleiterin deswegen sehr unter Druck gesetzt. Seiner Meinung nach habe die Ausbildungsleiterin ihn kaum gekannt. Sie habe nicht gesehen, wie viel Mühe er sich gebe und wie gut er im Betrieb arbeite, sondern nur auf die Schulnoten geschaut. Mike hatte in dieser Zeit relativ wenig persönlichen Kontakt zu seiner Ausbildungsleiterin, die Kommunikation verlief in erster Linie via E-Mail. Diese E-Mails empfand er nicht als unterstützend, sondern als drohend. Deswegen sei die Ausbildungsleiterin ihm *„von Grund auf unsympathisch"* gewesen, obwohl er sie *„nie wirklich richtig"* gesehen habe (381). Schließlich stellte die Ausbildungsleiterin ihn vor die Alternative, das Lehrjahr zu wiederholen oder die Lehre abzubrechen:

> Also bei mir war das so, das war relativ ein krasses Gespräch, ich bin in den Raum hineingekommen, meine Ausbildungsleiterin hatte nur zwei Blätter hingelegt, eines war die Lehrjahrwiederholung, das andere die Kündigung. Dann hieß es, ja, eines von beiden kannst du unterschreiben. Und das habe ich dann schon recht krass gefunden und gedacht ooahh. Und dort habe ich dann schon gedacht, was mach ich überhaupt hier. (466)

Mike entschied sich dafür, das erste Lehrjahr zu wiederholen. Er wollte die KVöV-Lehre abschließen und nicht nochmals etwas Neues suchen. Der Druck und das schlechte Verhältnis zur Ausbildungsleiterin belasteten ihn jedoch sehr.

Sein dritter Ausbildungsplatz war am Schalter in einem kleinen Bahnhof. Dieses Semester hat Mike gut in Erinnerung, obwohl Schalter *„nicht ganz [s]ein Ding"* sei – Verkauf liege ihm weniger, er sei *„mehr so der Büromensch"* (162). Auf den Beginn des neuen Lehrjahres bekam Mike auch eine neue Ausbildungsleiterin. Einerseits war er froh darüber, da er die Beziehung zur vorherigen Ausbildungsleiterin als angespannt empfunden hatte und er nun eine neue Chance bekam. Andererseits hatte er etwas Angst davor, dass sie ihn falsch einschätzen könnte:

> Ja, das Einzige, was sie über mich weiß, sind die Unterlagen. Und in den Unterlagen stehen Fakten, dort stehen die Noten, und ich habe das Lehrjahr wiederholt, aber sie hat mich noch nie gesehen als Person. Und ja, wenn man dann mal so ein Zwischengespräch hat, ja, wie läuft es bis jetzt, und man hat aber vorher nie ein Gespräch gehabt, das ist dann schon etwas schwer zum Abschätzen. (368)

Dies belastete ihn umso mehr, als er das Lehrjahr nur unter der Bedingung wiederholen durfte, dass seine Berufsschulnoten um einiges besser würden. *„Und dann war es ziemlich schwer halt, auch weil ein bisschen der Druck bestand, man muss jetzt gute Noten haben und sonst bekommt man die Kündigung“* (62).

Der Wendepunkt in Mikes Narrativ ist das vierte Semester seiner Ausbildung: „*Dann hatte ich das Glück, ich bin [zu Transportnet] gekommen“* (62). Mikes vierter Ausbildungsplatz war also bei der Leitorganisation selbst:

> Und bei [Transportnet] hatte ich halt Glück mit der Berufsbildnerin, sie war wirklich sehr sehr nett, sehr verständnisvoll, ich habe mich mega gut mit ihr verstanden und sie hat sich auch ein wenig bei der Ausbildungsleiterin für mich eingesetzt. Und danach ist es eigentlich nur noch bergauf gegangen, also vor allem wenn man halt/ Also ich hatte es jetzt zum ersten Mal, dass sich ein Berufsbildner wirklich für mich eingesetzt hat, ganz stark, und ja, dann kam eigentlich alles gut. (86)

Mikes Berufsschulnoten hatten sich in diesem Jahr zwar verbessert, waren aber immer noch nicht so gut, wie es die Ausbildungsleiterin erwartet hatte. Deshalb stellte die Ausbildungsleiterin im Semestergespräch erneut die Kündigung zur Debatte. In diesem Gespräch setzte sich die Berufsbildnerin sehr für Mike ein:

> Und das war dann wie so jemand, die mich kennt und der Ausbildungsleiterin auch etwas über mich erzählen kann. (…) Zum Beispiel hat sie gesagt, ja halt, auch wenn er ein wenig schlechte Noten hat, ist er bei uns im Betrieb einer der Besten gewesen, weil er sich jeden Tag Mühe gibt. Und das ist halt etwas, das weiß der Ausbildungsleiter nicht. Das sieht er ja nicht anhand von den Noten, ob man sich Mühe gibt oder nicht. (482)

Der Rückhalt durch seine Berufsbildnerin gab Mike viel Selbstvertrauen. Er begann stärker an seine fachlichen Fähigkeiten zu glauben und fühlte sich zum ersten Mal seit Lehrbeginn wertgeschätzt und unterstützt. Die Ausbildungsleiterin schien erkannt zu haben, wie wichtig und weichenstellend diese Erfahrung für Mike war, denn er durfte nochmals ein halbes Jahr lang bei Transportnet bleiben, bei der gleichen Berufsbildnerin. Mike war nun Teamleiter eines Lernenden-Teams. Den Teamleiter-Status erhalten prinzipiell nur Drittlehrjahrlernende, aber weil Mike wiederholt und deshalb bereits zwei Jahre Erfahrung hatte, wurde ihm dieser Sonderstatus gewährt. Dies ist das erste Mal im Interview, dass Mike inhaltlich etwas zu seiner Arbeit sagt. Wichtig ist ihm jedoch nicht der fachliche Aspekt, sondern die Position, die er am Ausbildungsplatz innehatte. Die Verantwortung und den Status des Teamleiters empfindet er als große Ehre. Die dadurch erfahrene Wertschätzung und die Bestätigung seiner Fähigkeiten stärken sein Selbstvertrauen noch mehr: *„Und dadurch wurde es halt eh noch besser, mehr Verantwortung bekommen, konnte ich auch ein wenig Selbstvertrauen tanken. Es hat mir wirklich sehr gut getan“* (102).

Der Abschied von Transportnet fiel Mike schwer. Da er ein ganzes Jahr und nicht nur sechs Monate dort gewesen sei, habe er die Mitarbeitenden persönlich gut kennengelernt und ein *„familiäres“* Verhältnis zu ihnen entwickelt

(243). Das folgende Semester verbrachte Mike wieder am gleichen Ort, an dem er bereits zu Beginn seiner Lehre gewesen war, jedoch in einem anderen Team. Dort gefiel es ihm *„auch recht gut"*. Das Team sei sehr locker gewesen, und die Lernenden habe er alle aus seiner Freizeit bereits gut gekannt.

Die Entscheidung für den Schwerpunkt fiel Mike relativ leicht: Er wollte wieder Teamleiter werden. Der Fachbereich scheint in seinen Überlegungen keine Rolle gespielt zu haben. Eigentlich hätte er einen Schwerpunkplatz in seiner Heimatstadt gewollt, damit er nicht pendeln muss. Sein Ausbildungsleiter hat ihn jedoch zu einem Schwerpunktplatz in einer anderen Stadt überredet, bei dem er bessere Erfolgschancen hätte:

> Es ist so, wenn man sich irgendwo bewirbt, muss man am Anfang einfach eine Liste ankreuzen im Gespräch mit dem Ausbildungsleiter. Und eben im Gespräch, weil einen der Ausbildungsleiter halt nicht so gut kennt, kann er nicht sagen, du passt dort und dort hin, sondern er/ Also bei mir war es jetzt einfach so, dass er gesagt hat, ja, dort hat es nicht so viele Bewerber, versuch es doch eher dort, dort bekommst du eher das, was du willst. (522)

Im Nachhinein bereut Mike diese Entscheidung etwas, da er „momentan so viel unterwegs" sei, dass er *„eigentlich nur für die Arbeit lebt"* (743). Ansonsten gefällt es ihm an seinem Schwerpunktplatz *„eigentlich recht gut"*. Nur die Chefin sei *„sehr sehr streng"* (110). Konkret nach seinem Arbeitsalltag gefragt, spricht Mike zum ersten Mal im Interview über fachliche Aspekte seiner Arbeit. Diese bleiben jedoch relativ diffus. Das Wichtigste für ihn ist seine Position als Teamleiter. Er betont die Hierarchie am Ausbildungsplatz und seine Verantwortung für die Lernenden, die er mit großer Fürsorgepflicht wahrnimmt:

> Ja der Arbeitsalltag, ich bin eben Teamleiter von einem Team. (…) Wir sind so ein bisschen fürs Material der Zugbegleiter zuständig. Die bestellen bei uns und wir verschicken das ganze Zeugs. Wir haben ein Lager bei uns mit ganz vielen Materialien, ich würde sagen, das ist ungefähr so groß wie dieser Raum hier. Ja und, ich bin dann halt zudem noch ein bisschen zuständig für die Lernenden, dass sie halt, also ich versuche, sie ein bisschen zu fördern, ihnen das Zeugs zu zeigen, die Erfahrungen. (166)

Abgesehen von seiner Rolle als Teamleiter empfindet Mike seine alltägliche Arbeit als wenig anspruchsvoll: *„Ich hätte das auch nach zwei Jahren gekonnt, würde ich jetzt mal sagen"* (191). Außer dem *„Teamleiter-Zeugs"* habe er die gleiche Arbeit wie die Erst- und Zweitlehrjahrlernenden „unter ihm" (191 f.). Mit seiner Berufsbildnerin ist sich Mike nicht ganz einig darüber, was seine Funktion am Schwerpunktplatz konkret ausmacht. Die Berufsbildnerin scheint mehr (fachliche) Leistung und weniger Fürsorge für die Lernenden zu erwarten, was Mike *„ein wenig schade"* findet: *„Als Teamleiter versuche ich auch, alle ein wenig sozial zu schulen, also auch mal zu sagen, schau auf das, oder ich versuche mit dem zu reden. Und bei uns wird halt mehr auf die Leistung geschaut"* (271).

Der Lehrabschlussprüfung, die in Kürze ansteht, sieht Mike zuversichtlich entgegen. Nach seinem Lehrabschluss geht Mike zunächst für drei Monate ins Militär; was er danach machen wird, weiß er noch nicht. Die Stellen, die an seinem momentanen Ausbildungsplatz frei sind, sagen ihm *„nicht wirklich"* zu. Prinzipiell würde er nach dem Militärdienst aber schon bei seinem derzeitigen Lehrbetrieb arbeiten. Die Aussicht, unter Umständen keine Stelle zu finden, verunsichert ihn. Von Transportnet hätte er sich mehr Unterstützung beim Übergang in den Arbeitsmarkt gewünscht:

> Ich finde auch der Ausbildungsleiter hätte jetzt zum Beispiel zu mir kommen können und sagen, wenn du dann nach diesen drei Monaten wieder bei [deinem Lehrbetrieb] oder sonst irgendwo sein möchtest, hättest du diese und diese Möglichkeit. Und jetzt ist es so, dass ich mal nachgefragt habe, und dann hieß es, ja, wir nehmen deine Daten auf. Ob eine Antwort kommt, weiß ich nicht. Ja, also man ist relativ selbstständig und hat wenig Unterstützung, finde ich. (351)

Am liebsten würde Mike aber *„etwas Soziales"* machen, *„nach vier Jahren Büro mal rauskommen"* (726). Durch seine Arbeit als Teamleiter habe er gemerkt, dass ihm das liege. Beruflicher Erfolg ist für Mike nur bedingt wichtig. Selbstverständlich würde er gern gut verdienen, jedoch sei das Wichtigste, dass man einen guten Ausgleich finde und Zeit für Freizeit und Familie habe.

Ausbildungserfahrung vor dem Milieuhintergrund

Die Habituszüge, die dem Gespräch entnommen werden können, verorten Mike in der kleinbürgerlich-ständischen Traditionslinie. Mike orientiert sich an Gemeinschaft, Hierarchien und Autoritäten, seine Arbeit beurteilt er im Hinblick auf Status und soziale Einordnung. Insbesondere in der Betonung seiner Position als Teamleiter wird sein hierarchiegebundener Habitus deutlich:

> Bin auch Teamleiter wieder von einem Team, das ist eigentlich so ein wenig ausschlaggebend gewesen, warum ich dorthin wollte. Ist vor allem auch nach der Lehre gut, wenn man sagen kann, man war Teamleiter, ein bisschen Lehrlinge unter mir. (118)

Mike genießt den Status des Teamleiters, nimmt jedoch auch seine Fürsorgepflicht gegenüber den Erst- und Zweitlehrjahrlernenden sehr ernst. Er ist relativ unsicher und auf Bestätigung von außen angewiesen. Verantwortung delegiert er nach oben, so zum Beispiel bezüglich der Wahl des Schwerpunkts oder der Stellensuche. Mit den hohen Anforderungen an Selbstständigkeit im Lehrbetriebsverbund ist er etwas überfordert (*„Man ist relativ selbstständig und hat wenig Unterstützung"*; 351). Mike ist nicht sonderlich aufstiegsorientiert und plant keine Weiterbildung, wenn es nicht unbedingt sein muss. Er wünscht sich zwar beruflichen Erfolg, was für ihn gleichbedeutend ist mit einem guten Lohn, jedoch muss daneben auch Zeit bleiben für Freizeit und Familie. Hedonistische Elemente erscheinen in der unreflektierten Wahl des Lehrberufs und

des Schwerpunkts sowie in seinem Wunsch nach Abwechslung und Kurzweile. Im Vergleich zu Nathalie wirkt Mike selbstsicherer und er bewältigt die betrieblichen Wechsel um einiges leichter, weshalb ich ihn im unteren Bereich des modernen bürgerlichen Milieus verorte.

Mikes Mutter hat eine Lehre als Verkäuferin absolviert und arbeitet gegenwärtig als Reinigungsfachfrau. Dies spricht ebenfalls für die kleinbürgerlich-ständische Traditionslinie. Mikes Vater hingegen ist Naturheilarzt, ein Beruf, den man in dieser Traditionslinie eher nicht erwarten würde. Mike ist jedoch bei seiner Mutter aufgewachsen; zu seinem Vater hatte er kaum Kontakt. Die unterschiedlichen Habituszüge der Eltern, auf die man aufgrund der Berufsangaben schließen kann, könnten auch erklären, wieso Mike zu seinem Vater offensichtlich ein sehr distanziertes Verhältnis hat.

Positive und negative Aspekte der Ausbildung aus subjektiver Sicht

Was Mike an seiner Ausbildung bei Transportnet am besten gefällt, ist die Abwechslung. Er habe schon in vielen verschiedenen Schweizer Städten gearbeitet, er habe bei verschiedenen Betrieben gearbeitet und sehr viel Verschiedenes gesehen. Auch schätzt er das große Netzwerk, das er sich während seiner Lehre aufbauen konnte. Auf dieses könne er zurückgreifen, wenn er Fragen habe, und auch bezüglich der Stellensuche nach Lehrabschluss seien die vielen Kontakte ein Vorteil.

Schwer fällt Mike jedoch die distanzierte Beziehung zu den Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleitern: *„Sie haben ja eigentlich die höchste Macht, sie sind ja der oberste Chef, und sie kennen uns Lehrlinge nicht wirklich“* (24). Für ihn sind die Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter *„diejenigen, die die Entscheidungen treffen“* (414), und zwar bezüglich der Ausbildungsplätze, des Schwerpunkts, einer allfälligen Lehrjahrwiederholung oder Kündigung. Sie tun dies, obwohl sie die Lernenden Mike zufolge gar nicht kennen. Alles, was sie haben, seien „Fakten“, Noten und kurze Feedbacks. *„Vor allem die Anstrengungen sehen sie nicht. Also wenn ich jetzt für einen Test zwei oder drei Stunden lerne, das sieht man halt nicht. Nachher sieht man nur die Noten und fertig“* (493). Seiner Meinung nach kann der Ausbildungsleiter bei Problemen keine fundierte *„Stellungnahme über den Lernenden geben, weil er ihn ja gar nicht so richtig kennt“*. Mike hat nicht das Vertrauen, dass er seine Situation vor der Ausbildungsleitung glaubwürdig darstellen kann, und fühlt sich deren Urteil ohnmächtig ausgeliefert.

Aufgrund seines kleinbürgerlichen Habitus hat Mike große Ehrfurcht vor seiner Ausbildungsleitung und delegiert die Verantwortung für seine Ausbildung an sie. Gleichzeitig glaubt er aber nicht, dass sie in der Lage ist, die richtige Entscheidung für ihn zu treffen: Eigentlich seien es die Bildnerinnen und Berufsbildner, die wüssten, wo die Schwächen und Stärken der Lernenden liegen. Sie könnten die Lernenden entsprechend fördern, aber die Ausbildungsleitung habe dieses Wissen nicht. Beispielsweise hadert Mike etwas mit dem

Schwerpunkt, welchen seine Ausbildungsleiterin (seiner Wahrnehmung nach) für ihn ausgewählt hat. Zwar ist er dort Teamleiter, aber die Arbeit, die Vorgesetzten und auch der lange Arbeitsweg entsprechen ihm weniger und eine berufliche Zukunft kann er sich in diesem Bereich nicht vorstellen. Aufgrund seiner unterordnenden Haltung war es für ihn jedoch nicht vorstellbar, den (gut gemeinten) Rat der Ausbildungsleiterin zu ignorieren.

Ähnlich wie Nathalie wünscht sich Mike mehr Kontakt und eine fürsorgliche, familiäre Beziehung zur Ausbildungsleiterin. Wenn die Ausbildungsleiterin ihn besser kennen würde und sähe, wie viel Mühe er sich am Arbeitsplatz gibt, würde sie ihm auch die positive Rückmeldung geben, nach der Mike sich sehnt. Wie wichtig ihm Bestätigung von außen ist, wird deutlich in der Figur der Berufsbildnerin bei Transportnet: Ihre Unterstützung und vor allem ihr Glaube in seine Fähigkeiten haben sein Selbstvertrauen und seine Motivation so beflügelt, dass dank ihr *„alles gut kam“* (86). Die oberflächliche Beziehung zur Ausbildungsleiterin und das Gefühl, dass er ihren Erwartungen nicht genüge, belasten ihn:

> Ja es ist einfach so, man hat ein Gespräch und dann fragt sie, wie war das Semester, wo siehst du dich im Moment, wo siehst du dich im nächsten Semester. Es ist eigentlich jedes Semester das Gleiche. Und ich finde es ein bisschen schade, dass man nicht zeigen kann, was man macht, ich meine, auch wenn sie jetzt schon mehrmals dort waren, auch zum ein bisschen den Lernenden kennenzulernen, sondern es ist einfach immer ein wenig das gleiche Gespräch und dann auch wieder mit Erwartungen, da sind sie halt relativ streng. (594)

Aufgrund der unpersönlichen Beziehung und der Macht, welche die Ausbildungsleiterin über ihn hat, empfindet Mike die Ausbildungsleitung als bedrohliche Instanz. *„Im ersten und im zweiten Lehrjahr war es immer so, oh, die Ausbildungsleiterin ruft an, hoffentlich will sie nicht mich ans Telefon. Und ich glaube, wenn man mehr Kontakt hätte, wäre das nicht so“* (442). Mit der Ausbildungsleitung habe man eigentlich nur Kontakt, wenn etwas schlecht laufe. Diese Interaktionen hat Mike jedoch nicht als unterstützend, sondern als bedrohend erlebt. Die Ausbildungsleitung setze Ziele, so Mike, und dann würde man unter Druck gesetzt. Konkrete Vorschläge und Anleitungen, wie er diese Ziele erreichen könne, habe er jedoch nie erhalten:

> Vor allem sind sie gekommen mit „ich solle Maßnahmen treffen“. Und sie sind eigentlich eher selten mit Ideen gekommen für dich, wie du das ändern könntest. Das habe ich etwas schade gefunden, dass man halt/ Ja sie sagen, du bist jetzt in der Lehre, du bist jetzt erwachsen, du musst jetzt alles selbst machen, andererseits finde ich, in der Lehre sollte man auch unterstützt werden, es ist ein Lernen. (284)

Insgesamt ist Mike mit der hohen Anforderung an Selbstständigkeit in der Verbundausbildung überfordert. Er hätte sich von der Ausbildungsleitung mehr Unterstützung und Orientierungshilfe gewünscht. *„Hilfe halt in dem Sinne* (…) *dass man sagt, wenn du das so machst, und wir haben dort Hilfe, dann kannst*

du die Erwartungen erfüllen. Dass man dort etwas gemacht hätte.“ Die Ausbildungsphilosophie von Transportnet, nach der die Lernenden in ihrer Selbstständigkeit möglichst gefördert werden, empfindet er als *„Ausrede für alles“*: *„Wenn man Unterstützung will, dann heißt es, ja, du bist ein Lebensunternehmer, du musst das jetzt halt selbst machen“* (550). Aufgrund seines wenig methodischen und strategisch planenden Habitus lässt ihn diese Aufforderung verunsichert und orientierungslos zurück, so zum Beispiel bei der momentanen Stellensuche.

Rotation

Im Vergleich zu Nathalie, welche ebenfalls einen kleinbürgerlichen Habitus hat, fallen Mike die Betriebswechsel um einiges einfacher. Die große Abwechslung und die Vielfalt, die er dank der wechselnden Ausbildungsplätze hat, sind für ihn einer der Pluspunkte seiner Ausbildung bei Transportnet. Aufgrund seiner hedonistischen Grundhaltung nimmt er die Lehrplatzwechsel nicht aus strategischer Perspektive, sondern unter dem Gesichtspunkt von Spaß und Kurzweile wahr. Auch ist für ihn wichtig, dass er an einem Lehrplatz, an dem es im nicht gefällt, nur ein halbes Jahr bleiben muss:

> Ja also vor allem finde ich es gut, dass man, falls einem der Platz mal irgendwo nicht so gefallen würde, oder man hat es nicht so gut, kann man sagen: „Ich bin nur ein halbes Jahr hier.“ Ja vor allem ich finde es vor allem schön, man sieht immer wieder was Neues, es wird eigentlich nicht langweilig. Was vielleicht etwas schade ist, wenn man irgendwo ist und es gefällt einem sehr gut, dass man wechseln muss. (203)

Das Zitat verdeutlicht jedoch, dass die Betriebswechsel für Mike nicht nur positiv sind. Auch beim Vergleich seiner eigenen Lehre mit derjenigen von Schulkollegen meint er, dass seine Kollegen den Vorteil hätten, dass sie immer im gleichen Betrieb seien und so ihre Kontaktpersonen hätten. Das habe er nicht, er müsse immer woanders hingehen und andere Leute kennenlernen (638). Die Dynamik der Verbundausbildung entspricht einerseits seinem Wunsch nach Spaß und Abwechslung, frustriert jedoch gleichzeitig sein Bedürfnis nach Gemeinschaft und konstanten Bezugspersonen.

Was Mike zur Rotation motiviert, ist, dass er *„wieder eine neue Chance hat, sich irgendwo wieder gut zu zeigen“* (211). Dass er den Lehrplatzwechsel als neue Chance wahrnimmt, sich (den Vorgesetzten) von seiner guten Seite zu zeigen, verdeutlicht, wie sehr er auf Bestätigung von außen angewiesen ist. Die Tatsache, dass er diese Bestätigung nur von den Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern, nicht aber von seinem „obersten Chef“, der Ausbildungsleiterin, erhält, zehrt an seinem Selbstvertrauen.

Ähnlich wie Nathalie orientiert sich Mike an Normen und Autoritäten. Im Gegensatz zu Nathalie vertraut er jedoch stärker auf seine Fähigkeit, Erwartungen und ungeschriebene Regeln erkennen zu können und sich entsprechend zu verhalten. Dies macht es für ihn einfacher, sich am neuen Ausbildungsplatz einzuleben:

> Ich glaube, die größte Veränderung ist immer so ein bisschen die Erwartung vom Berufsbildner. Weil wir Menschen sind halt alle sehr unterschiedlich. Und dann hat man halt mal Berufsbildner, die sind sehr locker drauf und sagen mal, du kannst um drei nach Hause gehen an einem Freitag, andere dulden das halt gar nicht. Und deshalb muss man sich halt am Anfang immer etwas herantasten und herausfinden, ja, wie ist die Person, und auch, ja, was hat die Person gerne, also lieber wenn ich schnell arbeite, lieber wenn ich genau arbeite. (267)

Zu Beginn der Lehre seien die Lehrplatzwechsel für ihn schwerer gewesen: „Man kommt irgendwo rein, und dann nach vier Monaten ist man eigentlich so richtig drin, und dann nach sechs Monaten muss man schon wieder wechseln“ (215). Aber nach dem zweiten Lehrjahr sei das für ihn ganz normal gewesen, da sei er am ersten Tag auch nicht mehr so nervös gewesen. Und bei seinem letzten Wechsel habe er sich bereits nach einer Woche so gefühlt, als würde er schon ewig dort arbeiten:

> Ich glaube, man gewöhnt sich auch an die Wechsel. (…) Also es ist einfach, weil man wird ja immer wieder mit dem Neuen konfrontiert und ich weiß, ich komme irgendwo anders hin, und wenn man sich das einmal gewohnt ist, dass es immer und immer wieder kommt, dann wird es eigentlich wie Gewohnheitssache. (231)

Mechanismen sozialer Reproduktion

Wie die Ausführungen gezeigt haben, ist Mikes Habitus nur bedingt mit den Anforderungen der Verbundausbildung vereinbar. Trotz seiner gemeinschaftlichen und außengeleiteten Orientierung kann er gut mit den Lehrplatzwechseln umgehen, da diese seinem hedonistischen Wunsch nach Spaß und Abwechslung entsprechen. Auch verfügt er über genug Selbstsicherheit, um darauf zu vertrauen, dass er die Ansprüche und Erwartungen des neuen betrieblichen Umfeldes erfassen und sich daran anpassen kann. Die distanzierte und funktionale Beziehung zu den Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleitern fällt ihm jedoch schwer. Aufgrund seiner außengeleiteten Orientierung an Autoritäten hat die Erfahrung, ihren Erwartungen nicht zu genügen, stark an seinem Selbstvertrauen gezehrt. Seine Strategie, zu Anerkennung von Autoritätspersonen zu gelangen, indem er sich antizipierend deren Erwartungen anpasst, funktioniert in Bezug auf die Ausbildungsleitung nicht – zum einen, da er sie nicht gut genug kennt, und zum anderen, da sie ihn (seinem Empfinden nach) primär anhand von Noten und nicht anhand seines Verhaltens beurteilt.

Seine unterordnende Haltung und die Ausrichtung an Erwartungen führen dazu, dass Mike sich der Ausbildungsleitung nicht anvertrauen kann, sondern glaubt, sagen zu müssen, was sie hören will. Dies erschwert den Aufbau der vertrauensvollen und unterstützenden Beziehung, die er sich wünscht, und lässt ihn vermutlich auch zum Eindruck gelangen, dass sie ihm nicht glaubt – da er ja tatsächlich nicht ganz authentisch ist. Erst die Intervention der Berufsbild-

nerin bei Transportnet, die Mikes verantwortungsbewussten und pflichterfüllenden Charakter erkennt und sich für ihn einsetzt, beendet die Ohnmachtserfahrung der achtzehn Monate unter Kündigungsandrohung.

Seinem hedonistischen und statusorientierten Habitus entsprechend interessiert sich Mike bezüglich seines Schwerpunkts nicht für einen *Fachbereich*, sondern für eine *Position*. Diese Entscheidung ist impulsiv und wenig strategisch, denn der gewählte Fachbereich ist weichenstellend für seine berufliche Laufbahn. Mike delegiert die Verantwortung für seine Ausbildung nach oben und fühlt sich deshalb nicht bemächtigt, seinen Schwerpunktplatz selbst zu bestimmen. Jedoch belastet ihn die Tatsache, dass die Ausbildungsleiterin ihn nicht kennt und deshalb nicht unbedingt die richtige Entscheidung für ihn trifft. Die Ausbildungsleiterin rät Mike zu einem Schwerpunkt, für den es *„nicht so viele Bewerber"* gibt, in anderen Worten: zu einem unbeliebten Schwerpunkt.

Da Mike den Schwerpunktprozess weder autonom noch strategisch steuern kann, aber auch aufgrund seiner bescheidenen Noten wird er in einen unbeliebten Schwerpunkt und einen Fachbereich mit schlechten Berufsaussichten abgedrängt.[43] Da ihm weder die Arbeit noch die Vorgesetzten an seinem gegenwärtigen Ausbildungsplatz zusagen, plant er nicht, sich dort für eine Stelle zu bewerben. Die Erfahrung, als Person und für seine Leistungen nur bedingt anerkannt zu werden, lässt ihm eine Zukunft im erlernten Beruf wenig erstrebenswert erscheinen. Stattdessen wünscht er sich, *„etwas Soziales"* zu machen, *„nach vier Jahren im Büro mal rauszukommen"* – im Wissen darum, dass dies wahrscheinlich nicht sehr realistisch ist.

Ich nehme an, dass Mikes Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter nicht erkennen, dass er aufgrund seines wenig asketischen Habitus mit der Aufforderung, seine Ausbildung selbstständig und zielgerichtet zu steuern, überfordert ist. Sein Ruf nach Unterstützung und seine nicht strategische Vorgehensweise interpretieren sie vermutlich eher als Faulheit denn als Überforderung und verweigern ihm deshalb auch ihre Hilfe. Mike fühlt sich angesichts der vielfältigen Herausforderungen, die er selbstständig bewältigen muss, verunsichert und orientierungslos.

Jedoch hat Mike dank der Verbundausbildung durchaus vieles gelernt, das ihm für seine berufliche Zukunft von Nutzen sein wird. So sagt er zum Beispiel, dass er durch die Betriebswechsel viel offener und selbstsicherer geworden sei. *„Am Anfang fand ich das viel schwerer, [auf Menschen zuzugehen], ja, dann ist man etwas zurückhaltend. Und so ab dem zweiten Lehrjahr geht man hin und weiß, wie es läuft, und ich weiß, was ich fragen muss. Also man lernt das schon"* (658). Mike betont, dass er dank des Rotationsprinzips zukünftigen Stellenwechseln gelassener entgegenblickt:

43 Ergebnis der im Gesamtforschungsprojekt durchgeführten schriftlichen Befragung der Lehrabgängerinnen und Lehrabgänger.

Ja also vor allem jetzt in Bezug auf die Zukunft, wenn ich jetzt eine neue Stelle antreten würde, wäre ich weniger nervös, als wenn ich jetzt immer im gleichen Betrieb gearbeitet hätte. Weil eben ich kenne das jetzt gut, vor allem die Erfahrung mit dem Einarbeiten, das ist für mich jetzt auch nichts Neues mehr, das ist etwas völlig Normales. Und das bereitet einen schon gut vor, würde ich sagen. (259)

Zudem kann man nicht ausschließen, dass Mike nur dank des Lehrbetriebsverbunds überhaupt Zugang zur Berufsbildung gefunden hat, obwohl er dies selbst nicht erwähnt. Nach zwei Jahren in einer Zwischenlösung und angesichts der Altersdiskriminierung bei der Lehrstellenvergabe ist dies nicht selbstverständlich (Imdorf, 2012). Auch ist schwer abzuschätzen, ob Mike in einer traditionellen Lehre nach zwei Jahren mit schlechten Berufsschulnoten seinen Lehrvertrag hätte behalten können oder ob ihm dort unter Umständen schneller gekündigt worden wäre. Wie Mike selbst erwähnt, sei er während seiner Ausbildung an fachlich relativ anspruchslosen Ausbildungsplätzen gewesen. Ich kann mir vorstellen, dass dies kein Zufall ist, sondern dass ihm die Ausbildungsleitung angesichts seiner schulischen Probleme jeweils bewusst „einfache“ Ausbildungsplätze zugewiesen hat, damit er sich stärker auf die Berufsschule konzentrieren kann.

8.2.5 Philipp: „Es ist eine mega abwechslungsreiche Lehre“

Philipp ist achtzehn Jahre alt und ist in einer ländlichen Gegend der Nordwestschweiz aufgewachsen, wo er mit seinen Eltern und einem jüngeren Bruder lebt. Zum Zeitpunkt des Interviews ist er im dritten Jahr seiner Lehre zum Kaufmann öffentlicher Verkehr bei Transportnet. Er befindet sich an seinem fünften Ausbildungsplatz und in seinem zweiten Lehrbetrieb.

Berufsfindung

Philipp besuchte die Sekundarschule im Niveau A (progymnasiale Anforderungen) und hätte ins Gymnasium gehen können. Dies stand für ihn jedoch außer Frage, da er die Schule als sehr langweilig empfand. *„Daher ist es dann schon ziemlich schnell festgestanden, dass ich eine Lehre machen will“* (P15: 102). Die Lehre mit Berufsmaturität schien Philipp eine interessantere Alternative zum Gymnasium darzustellen, da sie einerseits Herausforderung und konkrete Berufserfahrung bietet, aber andererseits dennoch den Weg zur Hochschule offenhält, sollte er später doch einmal studieren wollen:

Ich war gut in der Schule, ich hätte aufs Gymnasium gehen können. Aber es ist mir ein bisschen zu fade geworden, wenn ich jetzt so überlegt hätte, ja, jetzt musst du nochmals vier Jahre in die Schule. Und in der Lehre ist es halt dann ein bisschen strenger mit der Berufsmaturität, die du nebenbei hast, aber ich bin dann im Prinzip fast gleich weit wie ein Gymnasiast, habe aber wiederum noch drei Jahre Berufserfahrung gesammelt. (102)

Die Entscheidung *für* einen bestimmten Lehrberuf fiel Philipp schwerer als die Entscheidung *gegen* das Gymnasium. Er zog diverse Berufe in Erwägung und ging *„querbeetein schnuppern“* (106), unter anderem als Augenoptiker, als Zahntechniker, im Printwesen und im kaufmännischen Bereich. Der Beruf des Kaufmanns sprach ihn am meisten an; dies auch deshalb, weil es die Möglichkeit gibt, die KV-Ausbildung im Bereich des öffentlichen Verkehrs zu absolvieren: *„In der Branche ‚öffentlicher Verkehr‘ bin ich ein bisschen aufgewachsen. Mein Vater ist Lokführer und ich bin mit ihm auch mega viel gereist“* (106).

Transportnet hatte er zuvor zwar nicht gekannt, aber die Aussicht, in der ihm vertrauten Branche des öffentlichen Verkehrs zu arbeiten sowie jedes halbe Jahr den Ausbildungsplatz zu wechseln, überzeugte Philipp: *„Es ist eine mega abwechslungsreiche Lehre, was mir nach der Bezirksschule, die ich gemacht habe, wichtig war“* (22). Diese Überlegungen verweisen auf Philipps praktisch-materielle und eher funktionale Orientierung: Obwohl Philipp in der Sekundarschule seiner Aussage nach gut war, konnte er sich mit dem abstrakten Schulstoff nicht identifizieren; die Schule empfand er als langweilig und lebensfern. Die Berufslehre im öffentlichen Verkehr hingegen erschien ihm interessant und konkret, sie hatte einen direkten Bezug zu seiner lebensweltlichen Erfahrung. In Kombination mit der Berufsmaturität erfülle sie zudem die gleiche Funktion wie das Gymnasium, den Zugang zur Fachhochschule. Die Option eines Universitätsstudiums taucht in Philipps Erzählung nicht auf; die Universität (wie auch die Idee von zweckfreier Bildung) scheint jenseits seines Vorstellungshorizonts zu liegen.

Ausbildungsverlauf

Philipp nahm seine Berufslehre mit sehr großer Motivation auf. Sein erster Ausbildungsplatz war bei Transportnet selbst, in der Administration der Ausbildungsorganisation. Als Einstieg sei dies gut gewesen, mit der Zeit sei die Arbeit jedoch etwas monoton geworden: *„Ich musste dann schon sagen, nach fünf Monaten, ja, die Arbeit war manchmal ein bisschen das Gleiche. Dann war gut, kam ein Wechsel“* (90).

Philipp hatte sich sehr auf das zweite Semester gefreut, welches die Lernenden in der Regel an einem Bahnhofsschalter verbringen. Bereits beim Schnuppern habe ihm die Arbeit am Schalter sehr gut gefallen. Da jedoch die Zuteilung der Ausbildungsplätze sehr komplex ist, klappt es nicht immer, dass die Lernenden ihren Pflichteinsatz am Schalter im zweiten Semester absolvieren. Bei Philipp war dies der Fall, und er *„musste nochmals ins Büro gehen“* (46). Er „musste“ das zweite Semester – entgegen seinen Erwartungen – ebenfalls bei Transportnet verbringen, diesmal im Marketing:

> Und dann bin ich halt im gleichen Gebäude, habe ich die Ecke gewechselt ins Marketing. Und das ist natürlich, ich fand es mega interessant, aber irgendwie nach, keine Ahnung, zehn Monaten Administration hätte ich trotzdem mal den Schalter sehen wollen. (46)

Philipp konnte es kaum erwarten, endlich an den Bahnhofsschalter zu kommen. Die Arbeit im Büro langweilte ihn, er habe einfach *„Administrationsjobs"* gemacht. *„Das hatte nichts groß mit meiner Lehre selbst zu tun"* (178). Anstatt am Puls des öffentlichen Verkehrs, im Bahnhof, arbeitete er in einem „Büro". In der Administration hatte er nur auf sehr abstrakter Ebene mit dem öffentlichen Verkehr zu tun, was ihn aufgrund seines praktisch-materiellen Habitus frustrierte.

In seinem dritten Semester kam Philipp endlich an den Schalter, was ihm einen großen Motivationsschub verlieh. Wie erwartet gefiel es ihm am Schalter sehr gut, weshalb er sich dazu entschloss, seinen Schwerpunkt im Reiseverkauf zu setzen. Auch den folgenden Ausbildungsplatz, seinen vierten, verbrachte er am Schalter. Nachdem er im dritten Semester an einem kleinen, übersichtlichen Bahnhof gewesen war, kam er nun in einem Großbahnhof. Die abwechslungsreiche Arbeit, die unmittelbare Präsenz des Bahnhofs und der intensive Kundenkontakt entsprachen Philipps wenig aufstiegsorientiertem, materiellem und selbstsicherem Habitus; dies ganz im Gegensatz zu Lena und Julian, die sich in ihrer elitären Haltung vom Schalterverkauf distanzieren, und Nathalie, für welche die Arbeit am Schalter aufgrund ihrer Unsicherheit eine große Herausforderung darstellt. Demgegenüber ist die Zugverkehrsleitung, der Wahlschwerpunkt von Lena und Julian, für Philipp der Inbegriff von Monotonie:

> Zugverkehrsleiter habe ich einen Tag geschnuppert und da musste ich sagen, habe ich auch schon im Bewerbungsgespräch gesagt, das ist nicht so mein Ding so vor diesen Bildschirmen den ganzen Tag und das und dieses und jenes. (…) Ich bin sehr kommunikativ und habe auch gerne Kundenkontakt. Und ja, Abwechslung braucht es ab und zu, sonst wird es ja langweilig. (126)

Sein Schwerpunktjahr im Reiseverkauf verbringt Philipp nun an einem dritten Bahnhof, wo er Teil eines Lernendenteams ist. Mit seiner Wahl ist er sehr glücklich. Neben der eigentlichen Arbeit im Verkauf hat Philipp hier auch die Möglichkeit, in die *„Hintergrundarbeiten reinzusehen"*. Diese Hintergrundarbeiten haben die Lernenden des Bahnhofs untereinander aufgeteilt; Philipp hat das Ressort der Buchhaltung übernommen. *„Bereits [am letzten Ausbildungsplatz] haben wir so Tagesabschlüsse gemacht und so, und das hat mir eigentlich relativ gefallen. Ja so ein bisschen das Knifflige halt, wenn etwas nicht aufgeht oder wenn man eine Differenz suchen muss"* (54). Zudem ist er als Leiter des Lernendenteams für die Betreuung der Lernenden des ersten und zweiten Lehrjahrs zuständig, wobei Philipp selbst das Wort „Leiter" allerdings nicht verwendet:

> Ich finde es genial hier. Eben auch durch das Lernendenteam. Man hat als Drittlehrjahrlernender ziemlich viel Verantwortung, die man übernehmen kann, und ist auch für die Unterstifte zuständig. Also man sitzt hinter ihnen, begleitet sie, wenn Neue kommen. (…)

> Und ja, das ist eigentlich ziemlich interessant. Und da hast du auch noch andere Arbeit als nur Schalter. Du hast ein Ressort. Dann wird jedem Lernenden so ein Ressort zugeteilt. Und das bringt noch mehr Abwechslung ins Ganze rein. (54)

Anders als Mike nimmt Philipp seine Rolle als Leiter des Lernendenteams weniger im Hinblick auf Status und Hierarchie wahr. Vielmehr schätzt er die Verantwortung, die Abwechslung und die Möglichkeit, Wissen weiterzugeben: *„Dadurch, dass ich [am letzten Ausbildungsplatz] immer wieder Feedback bekommen habe, kann ich das hier ziemlich gut umsetzen und das auch den Mitstiften, Unterstiften*[44] *weitergeben. Und ja, das Wissen halt teilen“* (134).

Philipp ist mit seiner Ausbildung sehr zufrieden und hat keine großen Aufstiegsambitionen. Nach seinem Lehrabschluss möchte er weiterhin in dem Bereich arbeiten, in dem er zurzeit tätig ist. Er plant, sich bei seinem momentanen Lehrbetrieb für eine Stelle im Verkauf zu bewerben, und hofft, dass er eine solche *„ergattern“* kann (426). Mit der Berufsmaturität hält sich Philipp die Möglichkeit offen, später eventuell zu studieren; konkrete Pläne hat er diesbezüglich jedoch nicht:

> Später weiß ich noch nicht genau, was sich ergibt. Ich habe die Grundlagen mit dem KV und der Berufsmaturität. Ob sich jetzt dort eine Fachhochschulweiterbildung ergibt oder ob sich da etwas Brancheninternes oder Abendschulmässiges, das weiß ich jetzt noch nicht. Ich dachte, jetzt gehst du dann nach der Lehre ein, zwei Jahre arbeiten. Vielleicht noch irgendwie reisen oder ja. Da schaue ich dann mal ein bisschen, wie es auf mich, was auf mich zukommt. (426)

Weiterbildung findet Philipp sehr wichtig, aber weniger unter dem Gesichtspunkt des sozialen Aufstiegs, sondern im Hinblick darauf, mit dem wirtschaftlichen Wandel mithalten zu können. In der heutigen Zeit könne man es sich nicht erlauben, *„stehen zu bleiben“* (434). Eine Karriere strebt Philipp nicht an – wichtiger seien ihm Zeit für Familie und Freizeit sowie Autonomie und Selbstbestimmung im Beruf:

> [Am wichtigsten ist] Familie. Und dass du, dass du das selber auch gerne machst und dass du das auch willst und dass deine, dass du halt trotzdem ein bisschen Freizeit hast und dass das, dass du nicht eingeschränkt wirst, sondern dass du das machst aus deinem eigenen Willen und dass du das machst, jetzt will ich von mir aus etwas Neues machen oder jetzt will ich von mir aus mich weiterbilden, um meine Zukunftschancen noch zu erweitern. (438)

Ausbildungserfahrung vor dem Milieuhintergrund

Philipps Habituszüge sind typisch für das leistungsorientierte Arbeitnehmermilieu. Er hat sich wegen seines *Interesses* für den öffentlichen Verkehr für

---

44 Mitstift: Mitlernende/Mitlernender; Unterstift: Lernende/Lernender des ersten oder zweiten Lehrjahres.

die KVöV-Ausbildung entschieden und erledigt seine Arbeit *motiviert und gewissenhaft*. Er hat *keine großen Aufstiegsambitionen*, möchte aber auch nicht *„sechzig Jahre lang das Gleiche machen“* (434). Weiterbildung hält er für wichtig, jedoch weniger unter dem Gesichtspunkt des sozialen Aufstiegs, sondern um angesichts der Dynamik der Arbeitswelt *seine Position wahren* zu können (vgl. Bremer, 2004, S. 205). Von seiner Arbeit erwartet er Herausforderung und Abwechslung, aber auch Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung (vgl. Vester u.a., 2001, S. 515 f.).

Im Vergleich aller Lernenden, die interviewt wurden, sind Philipps Habituszüge am stärksten an *Egalität, Solidarität und Meritokratie* ausgerichtet. Im Gespräch betont er mehrfach, wie wichtig es sei, dass *alle Lernenden gleich behandelt* würden. Auch findet er, der größte Vorteil der geteilten Betreuung sei, dass Lernende im Lehrbetrieb *gerechter* bewertet würden: Da die Berufsbildnerinnen und Berufsbildner nicht in den schulischen Teil der Ausbildung involviert sind, werden Lernende rein aufgrund ihrer fachlichen Arbeit bewertet und nicht zum Beispiel auf der Basis von Schulnoten. Dass dies ein Vorteil für Lernende mit schlechten Schulleistungen ist, zu denen er nicht gehört, verdeutlicht seine solidarische und meritokratische Grundhaltung (vgl. Vester u.a., 2001, S. 514).

Philipp ist *selbstsicher*, jedoch keinesfalls distinguiert. Er vertraut auf sein *fachliches Können* und auf seine umgängliche und offene Art. Er ist *individualistisch* in dem Maß, dass er seine Ausbildung *autonom und selbstbestimmt* steuert. Ausbildungsplätze beschreibt er in Bezug auf die dort anfallende fachliche Arbeit und nicht in Bezug auf persönliche Beziehungen oder Statuspositionen (wie dies Nathalie und Mike tun), und er wechselt mühelos Vorgesetzte, Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen. Gleichzeitig ist er sozial engagiert, setzt sich für andere Lernende ein und ist gesellig:

> Es ist noch witzig bei mir, also ich bin mega kommunikativ und ich lebe mich ziemlich schnell in ein Team ein. Ich habe auch, als ich die Lehrplatzliste gesehen habe, wer hier an diesem Bahnhof ist/ Fünfzehn Lernende, ich kannte jemanden von einem Kurs, den ich mal hatte. Und jetzt habe ich es einfach mit allen super. Also ja, das fällt mir nicht groß schwer. (170)

Die Sozialdaten der Familie stützen die Verortung im leistungsorientierten Arbeitnehmermilieu. Philipps Vater ist Lokomotivführer, Philipps Mutter ist gelernte Floristin und arbeitet als Kellnerin. Beide Eltern haben eine Berufslehre abgeschlossen, aber beide arbeiten nicht mehr im ursprünglich erlernten Beruf. Vor diesem Hintergrund bekommt Philipps Aussage, man könne es sich heute nicht mehr erlauben, sich nicht weiterzubilden, einen tieferen Sinn: Im Erfahrungshorizont der Familie scheint Weiterbildung weniger dazu zu dienen, persönliche Lebensentwürfe umzusetzen. Vielmehr scheint sie notwendig zu sein, um prekäre Lebensverhältnisse zu vermeiden und in der Dynamik des wirtschaftlichen Wandels den Anspruch an persönliche Unabhängigkeit und Autonomie bewahren zu können.

Positive und negative Aspekte der Ausbildung aus subjektiver Sicht

Philipp beurteilt seine Ausbildung bei Transportnet insgesamt sehr positiv. Dies liegt in erster Linie an den vielen Lehrplatzwechseln: Diese machen die Ausbildung *„abwechslungsreich"*, *„spannend"* und *„abenteuerlich"*, was für Philipp im Gegensatz zur Monotonie der Schule steht. Diese Orientierung an Spaß und Abenteuer mag auf den ersten Blick hedonistisch erscheinen, hängt aber sicher auch (wie zuvor beschrieben) mit Philipps praktisch-materieller Ausrichtung zusammen. Daneben hat das Rotationsprinzip für Philipp weitere praktische Vorteile: Man kann während der Lehre in die wichtigsten Fachbereiche hineinschauen und sich dann für den Bereich entscheiden, der einen am meisten interessiert:

> Also, ja der Vorteil bei [Transportnet] ist, dass man jedes halbe Jahr den Lehrplatz wechselt. Das heißt, es ist eine mega abwechslungsreiche Lehre. (…) Transportnet schaut, dass man in so die wichtigsten Bereiche sicher einmal reinschauen konnte. Und dass man sich dann im dritten Lehrjahr entscheiden kann, dort, wo es einem am meisten gefallen hat, dass man dann dort sich intern bewerben kann. (…) Und dann meistens einen von denen [Lehrplätzen] zugesichert bekommt. Und dadurch kann man auch das dritte Lehrjahr dort verbringen, wo es einem am meisten Spaß macht und was einen am meisten interessiert. (18)

Im Gegensatz zu Julian und Lena, die sich aufgrund der besseren Karriere- und Weiterbildungsperspektiven für den Fachbereich der Zugverkehrsleitung entschieden haben, wählte Philipp seinen Schwerpunkt, den Reiseverkauf, ausschließlich interessengeleitet. Die Tatsache, dass es sich dabei um eine wenig prestigeträchtige und eher unbeliebte Laufbahn handelt, scheint Philipp in seinen Überlegungen nicht beeinflusst zu haben.

Auch das *Betreuungssystem* des Lehrbetriebsverbunds, die geteilte Betreuung zwischen Ausbildungsleitung und Berufsbildenden, findet Philipp gut. Wie bereits oben erwähnt, schätzt er an der geteilten Betreuung vor allem, dass die Beurteilung im Lehrbetrieb nicht durch die Schulnoten beeinflusst wird: *„Bei [Transportnet] ist es möglich, wenn du nicht gut in der Schule bist, kannst du trotzdem super im Lehrbetrieb sein"* (298). Da die Berufsbildnerinnen und Berufsbildner weder die Schulnoten noch andere Selektionskriterien kennen, sind sie in der Lage, die betriebliche Leistung unvoreingenommen zu bewerten, was Philipp *„von der Perspektive her super"* findet (298).

Die Ausbildungsleitung hat Philipps Empfinden nach keine besonders wichtige Funktion in der Ausbildung, weshalb ihm der sporadische Kontakt prinzipiell ausreicht. Falls man Fragen zur Lehre allgemein habe, könne man sich schon an die Ausbildungsleitung wenden, aber ansonsten sei die Berufsbildnerin oder der Berufsbildner die eigentliche Ansprechperson in der Lehre. Die andauernden Wechsel der Ausbildungsleitung empfindet Philipp jedoch als Nachteil:

> Doch, also dadurch, dass es halt so viele Lernende sind, ich muss sagen man hat immer eine Ansprechperson, aber die wechselt ziemlich oft. (…) Und ja, bei mir war es halt so, dann hatte ich jedes halbe Jahr einen neuen Ausbildungsleiter, weil ich halt in dieser Region war, nachher in einer anderen und jetzt bin ich wieder in der anderen. Und so hat es immer ein bisschen gewechselt und dann musstest du halt die zuerst wieder kennenlernen und so. Und das ist eigentlich ein bisschen der einzige, ja, Nachteil. Vielleicht ist es auch ein Vorteil, je nachdem wenn du es mit jemandem nicht so gut hast oder so. Aber ich sage jetzt mal, ich fände es noch cool, wenn irgendwie ja, wenn man während der Lehre eine konstante Ansprechperson hätte. (30)

Wenn die Ausbildungsleitung die Lernenden besser kennen würde, hätte sie ein besseres Gesamtbild der Lernenden. So könnte sie beispielsweise ein Freistellungsgesuch oder eine Meldung von der Schule besser einordnen und angemessen darauf reagieren. Da den Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleitern bei Transportnet dieses Gesamtbild der Lernenden fehle, würden sie auf einzelne Vorfälle teilweise unverhältnismäßig reagieren:

> Ich habe zum Beispiel [in der Berufsschule] das Turnzeug vergessen. Und dann wirst du nach Hause geschickt und bekommst eine Buße und eine Meldung ans Lehrgeschäft. Und dann plötzlich bekomme ich ein Schreiben [vom Ausbildungsleiter], eben: „Was soll das? Was ist dort passiert?“ Und ich habe gedacht, hey, ich habe nur das Turnzeug vergessen, einmal in drei Jahren. Dann habe ich gedacht, ja ok, das ist dann ein bisschen krass. (254)

Mit den hohen Anforderungen der Verbundausbildung geht Philipp souverän um, jedoch etwas weniger souverän als Julian. Während Philipp mit der Rotation und der geteilten Betreuung wenig Mühe bekundet, fällt es ihm zum Teil schwer, neben der Berufsschule, der Arbeit und den Schulungen durch den Lehrbetrieb auch noch die zusätzlich anfallenden Kurse und Aufgaben vonseiten der Leitorganisation zu bewältigen:

> Man hat Kurse von [Transportnet] aus, man hat Kurse vom [Lehrbetrieb] aus, man hat Schule, man hat Prüfungen, ich mache die Berufsmaturität noch dazu, arbeiten, vielleicht noch ausstehende Dinge. Und dann ist es halt manchmal je nachdem schwierig, alles unter einen Hut zu bringen. (210)

Mechanismen sozialer Reproduktion

Die herausfordernde und abwechslungsreiche Lehre im Lehrbetriebsverbund entspricht Philipps pragmatisch-materiellem und leicht hedonistischem Habitus. Er ist genügend selbstsicher, innengeleitet und sozial unabhängig, um die Anforderungen der Rotation und der geteilten Betreuung souverän zu bewältigen. Seine große Arbeitsmotivation und die Identifikation mit dem öffentlichen Verkehr helfen ihm, die große Beanspruchung durch die Ausbildung diszipliniert und pragmatisch anzugehen. Philipp beanstandet zwar das teilweise unverhältnismäßige Verhalten der Ausbildungsleitung sowie die nicht immer ideale Lehrplatzzuweisung (wie dies bei ihm im zweiten Semester der Fall war), er ist jedoch in der Lage, diese Tatsachen auf intellektueller Ebene zu

rechtfertigen: Es sei wichtig, dass alle Lernenden gleich behandelt würden, und er verstehe die Komplexität der Lehrplatzverteilung, manchmal gehe es halt nicht auf. Insgesamt korrespondiert die Ausbildung sehr gut mit seinem bescheidenen, an Egalität, Meritokratie, Pragmatik und Selbstbestimmung ausgerichteten Habitus.

Das Beispiel von Philipp verdeutlicht einerseits das Potenzial, aber andererseits auch die Limitationen von Lehrbetriebsverbünden, soziale Ungleichheit zu reduzieren. Im Vergleich zu seinen Eltern, welche als Lokomotivführer bzw. Kellnerin arbeiten, bedeutet der Abschluss als Kaufmann öffentlicher Verkehr durchaus einen sozialen Aufstieg. Die höhere Belastung durch die Verbundausbildung im Vergleich zur traditionellen Lehre rechtfertigt er für sich selbst mit der Tatsache, dass es sich um eine bessere, interessantere und gerechtere Ausbildung handle. Dies steht im Einklang mit seinem hohen Lern- und Arbeitsethos und seiner meritokratischen Grundhaltung. Die Verbundausbildung bietet für ihn das richtige Maß an Herausforderung, Anerkennung, Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung, nach dem er (wie auch andere Angehörige des leistungsorientierten Arbeitnehmermilieus) strebt (Vester u.a., 2001, S. 514 ff.).

Trotz dieser guten Passung von Philipps habituellen Dispositionen zu den Feldanforderungen – sowohl der Verbundausbildung als auch der Branche des öffentlichen Verkehrs – hat Philipp nur bescheidene Ansprüche und Zielsetzungen. Er absolviert zwar die Lehre mit Berufsmaturität, um sich die Option eines Studiums offenzuhalten. Aufgrund seines pragmatisch-funktionalen Bildungszugangs gehe ich jedoch nicht davon aus, dass dies ein wahrscheinlicher Weg ist; naheliegender scheint mir eine berufliche Qualifizierung, wie dies für das leistungsorientierte Arbeitnehmermilieu üblich ist (vgl. Bremer, 2010, S. 205). Trotz der vielen Wahlmöglichkeiten, die er dank seiner guten Noten und der Berufsmaturität hat, entscheidet sich Philipp für den Schwerpunkt am Schalter – eine Laufbahn, von der sich andere Lernende mit ähnlichen schulischen Voraussetzungen deutlich distanzieren, da sie suboptimale Karriere- und Weiterbildungsoptionen bietet. Philipp jedoch hat nur bescheidene Ansprüche; er äußert kaum Aufstiegsambitionen, sondern gibt sich mit der Arbeit am Schalter zufrieden. Reine Büroarbeit empfindet er (wie schon die Sekundarschule) als langweilig und abstrakt; er präferiert die konkrete Materialität des Bahnhofschalters. Er nimmt Arbeit nicht unter dem Gesichtspunkt von Status wahr, sondern im Hinblick auf Unabhängigkeit, Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung.

Im Gegensatz zu Julian und Lena, die sich aufgrund der besseren Karriere- und Weiterbildungsperspektiven für den Fachbereich der Zugverkehrsleitung entschieden haben, wählte Philipp seinen Schwerpunkt, den Reiseverkauf, ausschließlich interessengeleitet. Mike und Nathalie wiederum, beide aus der kleinbürgerlich-ständischen Traditionslinie, haben ihren Schwerpunktprozess

wenig selbstbestimmt steuern können und wurden auf wenig passende Laufbahnen abgedrängt. Nathalie absolviert (voraussichtlich) zwar den gleichen Schwerpunkt wie Philipp, jedoch scheint Philipp aufgrund seiner habituellen Dispositionen für eine Laufbahn am Schalter weitaus besser geeignet als Nathalie, die sich ihre berufliche Zukunft in diesem Bereich nicht vorstellen kann. Bei Mike und Nathalie führt fehlende Passung – zumindest zum Zeitpunkt des Interviews – dazu, dass sie ihren Ausbildungsberuf nach Lehrabschluss verlassen möchten. Philipp auf der anderen Seite hat sich bewusst und selbstbestimmt für seinen Schwerpunkt entschieden, auch wenn die Wahl aus einer Außenperspektive unverständlich scheinen mag, da es sich um eine unbeliebte Fachrichtung mit vergleichsweise schlechteren Zukunftsperspektiven handelt. Da Philipp jedoch wenig Aufstiegsstreben zeigt und die abstrakte, reine Büroarbeit ablehnt, ist der Schalter für ihn eine naheliegende und sinnhafte Wahl.

Philipps Wahlverhalten (Lehre anstatt Gymnasium, wenig prestigeträchtige Fachrichtung, keine konkreten Weiterbildungspläne) verdeutlicht die subtilen Mechanismen, durch welche soziale Ungleichheit in und durch die Ausbildung reproduziert wird. Laut Bourdieu und Passeron ist die *Wahl eines weniger privilegierten Ausbildungswegs* unfreiwillig – selbst „wenn dieses Schicksal subjektiv als Berufung empfunden wird“ (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 28). „Ganz allgemein entscheiden die Kinder und ihre Familien sich stets den Zwängen gemäß, denen sie unterworfen sind. Selbst wenn es für sie den Anschein hat, als seien ihre Entscheidungen nur von der nicht weiter ableitbaren Eingebung der Berufung oder des Geschmacks bestimmt, verraten diese gleichwohl den – transfigurierten – Einfluss der objektiven Bedingungen“ (Bourdieu, 2001a, S. 34).

Aufgrund seiner materiellen und sicherheitsorientierten Grundhaltung wird Philipp von der praktisch-konkreten Fachrichtung des Schalters *abgelenkt*.[45] Die prestigereicheren Fachrichtungen oder ein Fachhochschulstudium im Anschluss an die Berufslehre (wie dies Julian und Lena planen) sind in Philipps subjektiver Wahrnehmung „nichts für ihn“. Abstrakt-theoretische Bildungsinhalte, aber auch explizites Streben nach Status und Erfolg befremden ihn, da sie nicht Bestandteil seiner konkreten Erfahrungswelt sind (vgl. Bourdieu, 2001a, S. 29). Philipps Entscheidung für eine wenig prestigeträchtige Fachrichtung ist also *gleichzeitig* sinnhaft-rational, Ausdruck seiner Benachteiligung wie auch Mechanismus sozialer Reproduktion.

45 Philipps Fall zeigt auch, wie die *Berufsmaturität* Schülerinnen und Schüler aus der Arbeiterklasse vom Gymnasium ablenkt. Dies soll hier jedoch nur am Rand erwähnt werden, da die Implikationen der Berufsmaturität nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit sind.

8.2.6 *Vergleichende Analyse Transportnet*

Bevor ich auf die Lernenden der anderen beiden Lehrbetriebsverbünde, Spednet und Integranet, eingehe, möchte ich in einem ersten Zwischenschritt die fünf dargestellten Einzelfälle der Lernenden von Transportnet vergleichen und erste Hypothesen aufstellen.

Von den fünf vorgestellten Lernenden fällt *Nathalie* die Ausbildung bei Transportnet am schwersten. Sowohl das Rotationsprinzip wie auch die Betreuungskonstellation stellen für sie eine sehr große Herausforderung dar. Nathalie ist unsicher und bescheiden; sie orientiert sich an Normen und Verhaltenserwartungen und ordnet sich Autoritätspersonen unter, von denen sie im Gegenzug fürsorgliche Steuerung und Anerkennung ihrer genügsamen und pflichterfüllenden Haltung erwartet. Diese habituellen Dispositionen, welche Nathalie im kleinbürgerlichen Arbeitnehmermilieu verorten, sind mit den Anforderungen der Verbundausbildung nur unter großer Anstrengung vereinbar.

Obwohl Nathalie den verbundinternen Diskurs verinnerlicht hat, dass das Rotationsprinzip Abwechslung biete und deshalb positiv sei, erzählen ihre persönlichen Erfahrungen eine andere Geschichte. Wichtig für Nathalies Wohlbefinden sind nicht etwa herausfordernde und vielfältige Arbeit, Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung, wie dies z.B. bei Philipp der Fall ist, sondern soziale Integration im Team, die Gewissheit, soziale Verhaltensnormen zu erfüllen, sowie die Möglichkeit, Verantwortung nach oben zu delegieren. Jeder Betriebswechsel verunsichert Nathalie, da sie damit die Sicherheit des Vertrauten, die gewohnten Fixpunkte für ihre Verhaltensorientierung sowie die Entlastung durch die Anpassung an die Gemeinschaft verliert. Auch das unpersönliche und distanzierte Verhältnis zur Ausbildungsleitung entspricht nicht ihrem Bedürfnis nach Fürsorge und Steuerung. In Nathalies kleinbürgerlicher Lebenswelt beruht das Verhältnis zwischen Autoritäten und ihren „Schützlingen" auf einer persönlichen und loyalen Beziehung. Ohne diese Grundlage des Kennens und Vertrauens fühlt sich Nathalie der Ausbildungsleitung ausgeliefert und befürchtet, dass diese willkürlich über sie entscheidet.

Nathalie hat wenig Vertrauen in ihr Fachkönnen und ihre Berufseignung, weshalb sie Konflikte mit Vorgesetzten und negative Leistungsbeurteilungen sehr erschüttern. Ihr Selbstbild ist abhängig vom Urteil anderer, fehlende Bestätigung von außen lässt sie in starke Selbstzweifel verfallen. Ihre Strategie der Anpassung und Unterordnung kommt im Feld nicht an; vielmehr wird sie als mangelnde Durchsetzungskraft und fehlende Selbstsicherheit aberkannt. Ihre großen Bewältigungsprobleme werden sichtbar in der Repetition des Lehrjahrs, in der Infragestellung ihrer Berufswahl, im fehlenden Zugang zu den von ihr favorisierten Schwerpunktplätzen, in der Abdrängung in eine unpassende und wenig privilegierte Laufbahn wie auch in ihrem Traum, nach Lehrabschluss die Ausbildung zur Gesangslehrerin zu absolvieren (wobei es

sich hier weniger um einen *Plan* denn um eine Strategie zur Bewältigung der Nichtachtung im Ausbildungsalltag handelt).

Die Geschichte von *Mike* weist einige Parallelen mit Nathalies Fall auf. Auch ihn belastet die distanzierte und unpersönliche Beziehung zur Ausbildungsleitung. In Mikes kleinbürgerlichem Weltbild nimmt er die Ausbildungsleitung als diejenige Person wahr, welche „die höchste Macht" über ihn hat; er fühlt sich ihr auf fast fatalistische Weise ausgeliefert. Auch Mike orientiert sich an Hierarchien, Normen und Verhaltenserwartungen. Sein Streben danach, Erwartungen zu erfüllen, verunmöglicht es ihm, sich in seiner Unsicherheit seiner Ausbildungsleiterin anzuvertrauen. Gleichzeitig belastet ihn der Eindruck, dass die Ausbildungsleiterin ihm nicht glaube und ihn nicht wirklich kenne. Die Befürchtung, dass die Ausbildungsleiterin wegen der fehlenden persönlichen Beziehung willkürliche Entscheidungen über ihn treffe, verunsichert ihn. Er sehnt sich nach Anerkennung und Wertschätzung. Jedoch hat er den Eindruck, dass er nicht über die persönlichen Fähigkeiten verfüge, um dies zu erreichen. Wie in Nathalies Fall stößt seine gewohnte Strategie der Unterordnung und Loyalität in dieser funktionalen und unpersönlichen Beziehung an ihre Grenzen.

Im Gegensatz zu Nathalie kann Mike jedoch relativ gut mit den Lehrplatzwechseln umgehen, da diese seinem hedonistischen Wunsch nach Spaß und Abwechslung entsprechen. Auch verfügt er über genug Selbstsicherheit, um darauf zu vertrauen, dass er die Ansprüche und die Erwartungen des neuen betrieblichen Umfeldes erfassen und sich schnell daran anpassen kann. In der Logik der Habitushermeneutik implizieren Mikes größere Selbstsicherheit und der souveränere Umgang mit Veränderungen eine Verortung auf der Milieulandkarte *oberhalb* von Nathalie. Dieser unterschiedliche soziale Ort korrespondiert jedoch nicht (unbedingt) mit einer höheren Position im sozialen Raum, d.h. mit einer besseren Kapitalausstattung, sondern hängt *auch* mit der unterschiedlichen Geschlechtszugehörigkeit zusammen. Laut Vester und Gardemin (2001) sind Frauen jeder sozialen Klasse in der Milieulandkarte unterhalb und links von Männern angesiedelt. Die Habituszüge von Frauen tendieren also – im Vergleich zu denjenigen von Männern in ähnlicher sozialer Position – stärker zu den Polen der Unsicherheit, Eigenverantwortung und Autonomie.

Wie bereits bei Nathalie kann auch bei Mike aufgezeigt werden, dass sein hierarchischer und konformistischer, außengeleiteter und wenig selbstbewusster Habitus nur schwer mit den Anforderungen der Verbundausbildung vereinbar ist. Elemente sozialer Reproduktion zeigen sich in seiner Unsicherheit in Bezug darauf, wie er die an ihn gestellten Erwartungen erfüllen kann, in der Repetition des Lehrjahrs, in den Aberkennungsprozessen vor allem vonseiten der Ausbildungsleiterinnen, in seiner Überforderung angesichts der erwarteten Selbstständigkeit, in der Abdrängung in einen unbeliebten Schwerpunktplatz

und in seinem Wunsch, nach Lehrabschluss „aus dem Büro rauszukommen" und „etwas Soziales zu machen".

Gänzlich andere Erfahrungen macht *Philipp* aus dem benachbarten leistungsorientierten Arbeitnehmermilieu. Er teilt mit Nathalie und Mike zwar die lebensweltlich-praktische Einstellung und die wenig aufstiegsorientierte Haltung. Seine Orientierung an Fachlichkeit, Autonomie, Selbstverantwortung und Meritokratie unterscheidet sich jedoch grundlegend von der kleinbürgerlichen Orientierung an Gemeinschaft, Normen und Autoritäten. Philipps habituelle Dispositionen passen gut zu den Feldanforderungen der Verbundausbildung. Die Betriebswechsel entsprechen seinem Bedürfnis nach herausfordernder Arbeit, besserem Fachverständnis sowie dem Finden eines passenden Fachbereichs (Selbstverwirklichung), während das Betreuungsverhältnis seinem Bedürfnis nach Unabhängigkeit, Selbstbestimmung und Fairness entgegenkommt. Einzig der hohe Arbeitsaufwand der Verbundausbildung ist für Philipp zum Teil schwer zu bewältigen: Neben den Belastungen durch Berufsschule und Lehrbetrieb sind im Verbund zusätzlich Schulungen, Kurse und Aufgaben vonseiten der Leitorganisation in den Alltag zu integrieren.

Im Gegensatz zu Nathalie und Mike macht Philipp die Erfahrung, *am richtigen Ort zu sein*: Seine Fähigkeiten werden im Feld gefragt; er erfährt Anerkennung und Wertschätzung. Dies erlaubt ihm den Aufbau eines positiven beruflichen Selbstverständnisses. Philipp hinterfragt deshalb auch seine Berufseignung nicht und plant, nach Lehrabschluss im gelernten Beruf zu bleiben. Für ihn bedeutet die Ausbildung zum Kaufmann öffentlicher Verkehr einen sozialen Aufstieg. Jedoch hat Philipp aus seinem Herkunftsmilieu einen „Sinn für die eigenen Grenzen" geerbt, welcher sein Aufstiegsstreben stark einschränkt. Trotz der vorhandenen Wahlmöglichkeiten entscheidet sich Philipp für die vergleichsweise unbeliebte Laufbahn am Schalter. Von den eher intellektuell-abstrakten Laufbahnen mit besseren beruflichen Optionen grenzt sich Philipp explizit ab: Die ganze Zeit im Büro bzw. vor dem Computer sei nichts für ihn. Sein Wahlverhalten verdeutlicht die subtilen Mechanismen, durch welche Auszubildenden implizit ihr (sozialer) Platz zugewiesen wird bzw. durch welche in subjektiv sinnhaften Entscheidungen soziale Ungleichheit in und durch die Ausbildung reproduziert wird.

Lena und *Julian*, beide aus den oberen Milieus, grenzen sich durch ihre große Selbstsicherheit und ihr explizites Aufstiegsstreben von den anderen drei Lernenden ab. Für sie ist die Berufslehre – mit Berufsmaturität – ausdrücklich nur ein Zwischenschritt auf dem Weg zum Studium. Beide erleben sich in der Lehre als handlungsmächtig und selbstbestimmt. Ihren Schwerpunkt wählen sie strategisch im Hinblick auf ihre zukünftige berufliche Laufbahn; von weniger privilegierten Fachrichtungen wie dem Schalter distanzieren sie sich. Anders als Nathalie und Mike sehen sie die Ausbildungsleitung nicht als Bezugsperson, zu der sie sich eine Vertrauensbeziehung wünschen, sondern eher als

eine Person, die sich um die administrativen Belange ihrer Ausbildung kümmert. Aufgrund ihres großen Selbstvertrauens, ihres beruflichen Optimismus und ihrer Autonomie bekunden sie keine Mühe mit den Anforderungen der Rotation. Vielmehr kommen die wechselnden Ausbildungsplätze ihrem Bedürfnis nach Abwechslung und fachlicher Expertise (Lena) bzw. nach besseren Kenntnissen bezüglich des zukünftigen Arbeitgebers (Julian) entgegen.

Im Gegensatz zu Lena findet sich bei Julian eine explizite Betonung von Status und Karriere. Julian hat sich aus eigenem Willen für die Berufslehre und gegen das Gymnasium entschieden. Für das geplante Betriebswirtschaftsstudium an der Fachhochschule sind beide Wege zielführend, und die Lehre bietet zusätzlich Lohn und Berufserfahrung. Das Gymnasium wäre für Julian zwar auch eine Option gewesen, jedoch kritisiert er den fehlenden Nutzen gewisser Fächer (Biologie, Chemie) und den mangelnden Bezug zum Arbeitsmarkt. Bildung ist für Julian nicht Selbstzweck, sondern Mittel zu einer gehobenen sozialen Position. Von der Lehre erhält er, was er sich erhofft hat: Die Zugangsberechtigung zur Fachhochschule, materielle Entlohnung sowie einen Grundstein für seine (für ihn selbstverständliche) Karriere bei seinem aktuellen Lehrbetrieb. Die Anforderungen der Verbundausbildung bewältigt er mühelos und zudem impliziert die Gewährung des vergleichsweise privilegierten Schwerpunktplatzes in der Zugverkehrsleitung eine Anerkennung seiner Überlegenheit.

Lena auf der anderen Seite hat sich nicht aus eigenem Willen gegen das Gymnasium entschieden, vielmehr hat sie die Aufnahmeprüfung nicht bestanden. Die Berufslehre mit Berufsmaturität ist für sie eine akzeptable, aber minderwertige Alternative zum Gymnasium, gibt sie ihr doch ebenfalls die Zugangsberechtigung zum Fachhochschulstudium. Trotz ihrer ideell-abstrakten, aufstiegsorientierten und etwas elitären Haltung ist die Universität nicht Teil ihrer Lebensplanung; Lena gibt sich mit einem Fachhochschulabschluss zufrieden. Wichtig ist ihr, die Ausbildung möglichst effizient und rasch zu durchlaufen: Im Alter von 23 möchte sie ihr Bachelorstudium abschließen. Mit dieser Aussage grenzt sie sich implizit vom Bild des ewigen Studierenden ab. Sie interessiert sich zwar für abstrakt-intellektuelle Inhalte, doch ist für sie der Bezug zur Praxis wichtig. Auch für sie ist Bildung somit nicht Selbstzweck. Wie Julian ist Lena sehr ehrgeizig; auch sie strebt nach einem höheren materiellen Lebensstandard. Sie nimmt beruflichen Erfolg und Geld jedoch weniger im Hinblick auf Status wahr, sondern unter dem Gesichtspunkt von Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung.

Obwohl Lena, wie auch Julian, die Anforderungen der Verbundausbildung souverän bewältigt, ist sie Transportnet gegenüber sehr kritisch eingestellt. Ihre Kritik beruht jedoch eher auf ideologischer Missbilligung denn auf persönlicher Betroffenheit. Sie stellt sehr hohe Ansprüche an die fachliche Qualität der Ausbildung und an die Professionalität der Leitorganisation. Beide Aspekte genügen ihren Ansprüchen nicht vollständig: In ihren Augen sind viele

der angebotenen Ausbildungsplätze fachlich anspruchslos, und sie kritisiert das mangelnde Arbeitsethos sowie die bevormundende Haltung einiger Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter. In ihrer ideologischen Kritik am Verhalten der Ausbildungsleitung weist sie Parallelen zu Philipp auf, der ebenfalls aus der Traditionslinie der Facharbeit stammt. Philipp ist in seiner Kritik jedoch sehr viel zurückhaltender als Lena. Lena und Philipp sind auch diejenigen, die sich am stärksten für die Belange der anderen Lernenden einsetzen. Ihre solidarische Grundhaltung zeigt sich u.a. in Lenas Kritik am großen Arbeitsumfang, der den Lernenden vonseiten der Leitorganisation auferlegt wird, was insbesondere für schulschwache Lernende problematisch sei, oder in Philipps Betonung des meritokratischen Prinzips dank der strikten Trennung von schulischen und betrieblichen Leistungsbeurteilungen.

8.2.7 Erste Theoretisierung

Der Vergleich der fünf Einzelfälle hat aufgezeigt, wie unterschiedlich die fünf Lernenden ihre Ausbildung bei Transportnet erleben und wie unterschiedlich schwer ihnen die Bewältigung der Verbundausbildung fällt. Die Inbezugsetzung dieser subjektiven Erfahrungen zu den gesellschaftlichen Milieus zeigt, dass diese Vielfalt keinesfalls zufällig ist. Vielmehr folgt sie bestimmten sozialen Logiken (Lange-Vester & Redlich, 2009, S. 205).

Dieser Forschungsarbeit lag die Annahme zugrunde, dass die Bewältigung der von Lehrbetriebsverbünden geforderten Flexibilität, Mobilität und Selbstorganisation umso einfacher gelingt, je mehr *Selbstvertrauen, Autonomie, Eigenverantwortung* und *analytische Reflexionsfähigkeit* die Lernenden aufweisen. Die Milieuforschung hat empirisch nachgewiesen, dass es sich bei diesen Kompetenzen nicht um willkürlich verteilte Charaktereigenschaften handelt. Vielmehr sind es Dispositionen, die in den gesellschaftlichen Milieus aufgrund der je spezifischen (historischen) Existenzbedingungen unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Während *Autonomie* und *Eigenverantwortung* für diejenigen Milieus, die sozialräumlich weiter links angeordnet sind, zentrale Leitprinzipien darstellen, orientieren sich die Milieus im rechten Teil der Landkarte an Hierarchie und Tradition (vgl. Abbildung 11). Insbesondere in der kleinbürgerlichen Traditionslinie impliziert dies eine stark außengeleitete Orientierung an Autoritätspersonen, deren Erwartungen sich die Angehörigen dieses Milieus antizipierend unterordnen. *Selbstvertrauen* und *analytische Reflexionsfähigkeit* auf der anderen Seite haben ihren sozialen Ort im oberen Bereich der Landkarte, in den führenden gesellschaftlichen Milieus, und nehmen nach unten kontinuierlich ab – beruhend auf der Inkorporierung der objektiven Bedingungen und Lebenschancen.

Basierend auf diesen theoretischen Vorüberlegungen bin ich davon ausgegangen, dass die Anforderungen der Verbundausbildung von den Milieus des

rechten unteren Viertels der Landkarte, dem kleinbürgerlichen Milieu[46], am schwersten zu bewältigen sind. Im Gegensatz dazu habe ich angenommen, dass die Milieus des oberen linken Viertels der Landkarte – das moderne Arbeitnehmermilieu, das liberal-intellektuelle Milieu, das postmoderne Milieu sowie der obere Teil des hedonistischen Milieus – theoretisch über diejenigen Dispositionen verfügen, mittels derer die Verbundausbildung am souveränsten zu bewältigen ist. Da der Beruf der Kauffrau/des Kaufmannes für die Angehörigen des akademischen und postmodernen Milieus jedoch kaum erstrebenswert ist, hatte ich nicht erwartet, in meinem Sample auf (viele) Angehörige dieses Milieus zu stoßen.

Die Analyse der ersten fünf Einzelfälle stützt meine Ausgangshypothesen nur bedingt. Zwar sind es tatsächlich die Lernenden aus dem kleinbürgerlichen Milieu, Nathalie und Mike, denen die Anforderungen der Verbundausbildungen die größte Mühe bereiten. Jedoch ist es nicht Lena aus dem modernen Arbeitnehmermilieu, welche die Ausbildung am souveränsten bewältigt. Aufgrund ihres autonomen und ideellen Habitus und ihres hohen Anspruchs an fachliche Herausforderung steht sie dem Lehrbetriebsverbund und ihrer Lehre insgesamt sehr kritisch gegenüber. Sie bemängelt die fachliche Unterforderung an einer Mehrheit ihrer Ausbildungsplätze, die Bevormundung durch manche Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter sowie den ungerechtfertigten Mehraufwand der Verbundausbildung im Vergleich zur traditionellen Lehre. Die Analyse von Lenas Fall zeigt, dass die Verbundausbildung nicht umso einfacher bewältigt wird, je ideeller und selbstbestimmter der Habitus ist; vielmehr gibt es ein *optimales* Maß, das überschritten werden kann. Diesem optimalen Maß sind Julian (KONT) und Philipp (LEO) am nächsten. Von den fünf bisher untersuchten Fällen sind es diese beiden Lernenden, die nicht nur die Anforderungen der Verbundausbildung mühelos bewältigen, sondern auch die Ausbildung insgesamt sehr positiv beurteilen, da sie am besten mit ihren habituellen Dispositionen, Aspirationen und Erwartungen übereinstimmt.

Auch der Einbezug der anderen sieben interviewten Lernenden von Transportnet, die hier nicht im Detail dargestellt werden, stützt diese erste Einschätzung (vgl. Abbildung 12; je dunkler das Feld markiert ist, umso schwerer fällt es den Lernenden, die Anforderungen der Verbundausbildung zu bewältigen). Den vier Lernenden aus dem kleinbürgerlichen Milieu (Nathalie, Mike, *Vanessa*, *Corinne*) fällt es am schwersten, die Anforderungen der Verbundausbildung zu bewältigen, gefolgt von *Andrea* aus dem unteren Teil des Leistungsorientierten Arbeitnehmermilieus. Die Lernenden in der Diagonale LEO – MOBÜ – KONT (Philipp, *Antonio, Sabine, Amy*, Julian) haben kaum Mühe mit der Verbundausbildung und sind mit ihrer Berufslehre bei Transportnet

46 Das traditionslose Arbeitnehmermilieu habe ich nicht in meine Überlegungen einbezogen, da ich davon ausgehe, dass Angehörige dieses Milieus kaum Zugang zu einer KV-Ausbildung finden.

insgesamt sehr zufrieden. Die beiden Lernenden aus dem modernen Arbeitnehmermilieu (Lena, *Manuel*) weisen zwar keine Bewältigungsprobleme im engeren Sinn auf und können mit den Anforderungen der Rotation und der geteilten Betreuung prinzipiell sehr gut umgehen. Beide zeigen dem Lehrbetriebsverbund gegenüber jedoch eine distanziert-kritische Haltung.

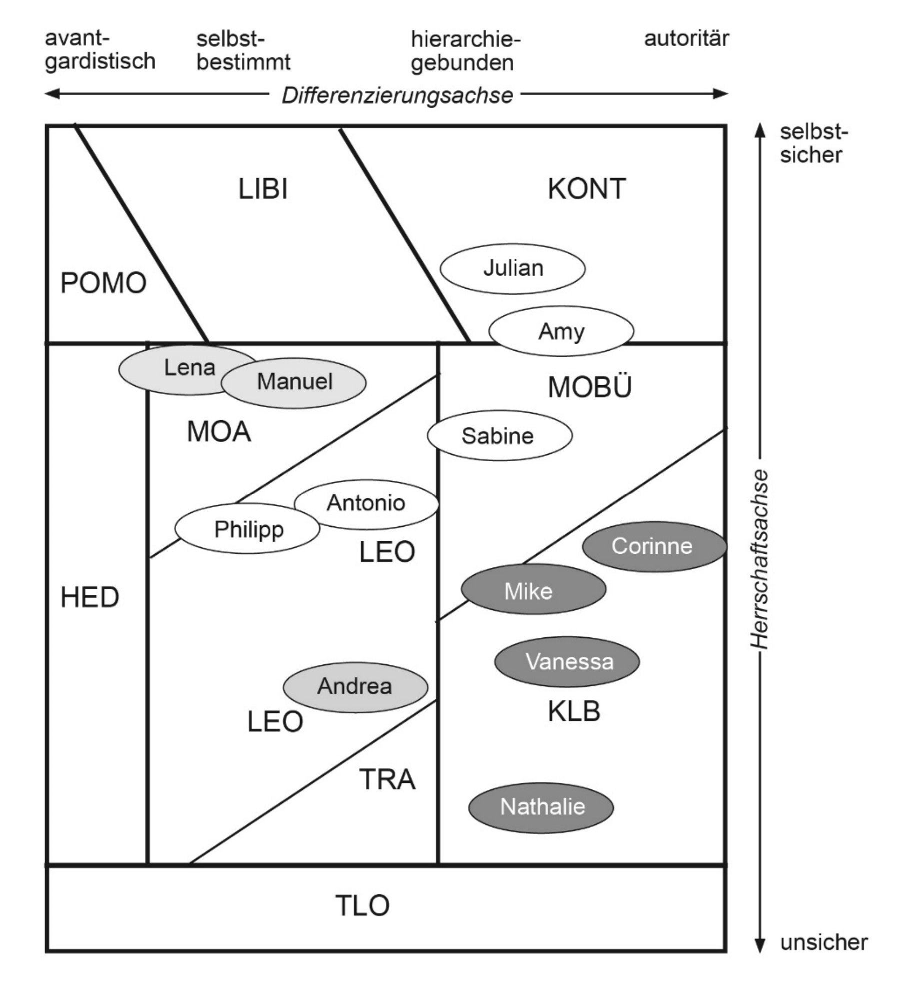


Abbildung 12: Milieulandkarte mit den zwölf Einzelfällen von Transportnet (in Anlehnung an Bremer, 2010, S. 231). Die farbliche Schattierung des Namens gibt Aufschluss darüber, wie die Lernenden die Verbundausbildung erleben – von der souveränen Bewältigung (hell) bis hin zu deutlicher Überforderung und Verunsicherung (dunkel).

8.3 Einzelfallanalysen Spednet

8.3.1 Bekim: „Im Lehrbetrieb hat man nie so wirklich dazugehört“

Der 21-jährige Bekim hat vor neun Monaten seine Lehre zum Speditionskaufmann bei Spednet abgeschlossen. Wie bei Spednet üblich war Bekim in drei verschiedenen Ausbildungsbetrieben, wo er jeweils ein Jahr seiner Lehre verbrachte. Seit Lehrabschluss arbeitet er bei einem Speditionsbetrieb im Rheinschifftransport. Im Alter von sieben Jahren ist Bekim mit seiner Familie aus dem Kosovo in die Schweiz migriert.

Berufsfindung

Nach der Sekundarschule im Niveau B (erweiterte Anforderungen) hat Bekim die Kaufmännische Vorbereitungsschule (KVS) besucht, ein Brückenangebot für Schulabgängerinnen und Schulabgänger ohne Lehrstelle, das während eines Jahres auf eine Lehre im kaufmännischen Bereich vorbereitet. Damit war die Entscheidung für eine KV-Lehre für Bekim bereits vorstrukturiert. Von allen kaufmännischen Berufen hat ihn die Spedition am meisten angesprochen. Er begründet dies mit seiner Fähigkeit, zu organisieren und mit Stress umgehen zu können:

> Ich habe KV jetzt gemacht, Kaufmännische Vorbereitungsschule. Und dort hat man gesagt, gibt man jedem Schüler die Chance, sich zu bewerben. Und dann hat man halt so ein Raster ausgefüllt. Und dann musste man zuerst schreiben, was man am liebsten machen würde. Und ich habe Spedition gewählt, weil es mir einfach gefallen hat, zu organisieren. Ich bin halt einfach eine Person, die gerne im Stress ist. (P31: 121)

Bei der Spedition handelt es sich um einen KV-Bereich, der grundsätzlich ein eher schlechtes Image hat. Aus diesem Grund haben die Ausbildungsverantwortlichen von Speditionsbetrieben oft Mühe, für die vorhandenen Lehrplätze in ihren Augen geeignete Lernende zu finden. Trotz dieser Ausgangslage gestaltete sich die Lehrstellensuche für Bekim sehr schwierig. Nach einem Bewerbungsgespräch bei Spednet absolvierte er in zwei Verbundbetrieben eine Schnupperlehre. Die Zusage für die Lehrstelle erhielt er jedoch erst über ein halbes Jahr später, unmittelbar vor Lehrbeginn und nach einer weiteren Schnupperlehre:

> Und dann bin ich [bei Spednet] schnuppern gegangen und dann hiess es: ok, wir entscheiden uns im Dezember, wir entscheiden uns im Januar, wir entscheiden uns im Februar, wir entscheiden uns im März, April, Mai, Juni. Und Juni hieß es dann, ja, „gehst noch schnell bei [Acom] schnuppern“. War ich halt einen Tag dort und dann hieß es im Juli, ja unterschreiben wir einen Vertrag. (…) Und das, eigentlich hat es mich genervt. Weil ich

> habe nie eine richtige Bestätigung bekommen, dass ich eine Lehre habe. Es hieß, ja „suche noch". Aber dann weiß [man] ist halt eh nichts und ich musste suchen. Und dann im letzten Moment wurde mir zugesagt. (121)

Dieses Zitat macht deutlich, dass die Lehrstellensuche für Bekim sehr prekär war. Nachdem er bereits im Anschluss an die Sekundarschule keine Lehrstelle gefunden hatte, erhielt er auch nach dem zehnten Schuljahr nur *„im letzten Moment"* eine Zusage. Diese dramatische Ausdrucksweise legt nahe, dass Bekim die Perspektive, keine Berufsausbildung zu finden, durchaus belastet hat. Mit welchen Risiken die Ausbildungslosigkeit verbunden ist, weiß er von seinen Eltern: Beide verfügen über keinen (in der Schweiz anerkannten) Berufsabschluss und befinden sich auf dem Schweizer Arbeitsmarkt in einer sehr prekären Situation.

Die Tatsache, dass Bekim nach dem Bewerbungsgespräch und der Schnupperlehre bei Spednet acht Monaten lang keine Stellenzusage erhielt, lässt darauf schließen, dass ihm die beiden Schnupperbetriebe kein gutes Zeugnis ausgestellt hatten und er nur dank einer kurzfristig offen gewordenen Lehrstelle beim dritten Schnupperbetrieb noch einen Ausbildungsplatz bekam.

Ausbildungsverlauf

Nach dieser prekären Phase der Lehrstellensuche und der äußerst kurzfristigen Zusage begann Bekim im August seine Lehre. Sein erstes Lehrjahr verbrachte er bei Acom– demjenigen Betrieb, der ihm im letzten Moment noch zu einer Lehrstelle verholfen hatte. Acom ist ein kleiner Betrieb mit einer Handvoll Angestellten; Bekim war der erste Lernende der Firma. Das Jahr bei Acom gefiel Bekim sehr gut. Der Grund dafür war der gleichberechtigte, unzimperliche und solidarische Umgang unter den Mitarbeitenden. Alle mussten mit anpacken, aber alle wurden respektiert und als gleichwertig behandelt:

> Und es sind halt einfach wirklich alle locker drauf gewesen. Man konnte wirklich im Büro miteinander reden. Man konnte wirklich im Büro, wenn jemand sauer geworden ist, alles sagen. Es ist halt nicht wirklich geschaut [kontrolliert] worden, ja, jeder machte halt seine Arbeit. Man hat den anderen unterstützt. Und es war auch normal, dass der Lehrmeister dem Lehrling den Kaffee gemacht hat. Das war kein Problem dort. Dort warst du wirklich gleichgestellt. (…) Und das hat mir gefallen. (73)

Bekim hat bei Acom *„eigentlich alles gemacht"* – Buchhaltung, Personalwesen etc. Er sei *„eigentlich gar nicht wie ein Lehrling eingestuft"* worden, sondern den anderen Angestellten *„wirklich gleichgestellt"* gewesen (229). In diesem ersten Lehrjahr wurde Bekim viel Verantwortung übertragen und seine Arbeit wurde kaum kontrolliert; er war selbstständig für ganze Arbeitsbereiche zuständig. Dadurch konnte Bekim seine gute Leistungsmoral unter Beweis stellen und er bekam von den anderen Mitarbeitenden viel Anerkennung für die geleistete Arbeit. Dass er den anderen *gleichgestellt* war, ist eine wiederkehrende Thematik und Bekim offenbar sehr wichtig. Dies deutet auf einen

egalitären Habitus, kann aber auch auf Erfahrungen der Abwertung verweisen, die er in seiner Vergangenheit wohl gemacht hat. Als Einwanderer aus dem ehemaligen Jugoslawien gehören Bekim und seine Familie zu den in der Schweiz am stärksten stigmatisierten „Ausländern“ (Imdorf, 2011, S. 262). Ich gehe davon aus, dass Bekims Familie in der Schweiz vielfältigen Abwertungs- und Unterordnungsprozessen ausgesetzt war, die u.a. in der Nichtanerkennung der Berufsausbildung von Bekims Vaters oder in Bekims prekärer Lehrstellensuche zum Ausdruck kamen.

An den beiden nachfolgenden Lehrplätzen erhielt Bekim nicht mehr so viel Verantwortung und Anerkennung wie am ersten Lehrplatz, was die nächsten beiden Lehrjahre für ihn deutlich erschwerte. Das zweite Lehrjahr verbrachte Bekim bei Bcom. Der Wechsel vom ersten zum zweiten Lehrbetrieb fiel ihm schwer und er hatte zu Beginn Schwierigkeiten, sich einzuleben (85). Zum einen lag dies am Wechsel von einem Kleinbetrieb zu einem Großbetrieb (73), zum anderen lag es daran, dass er bei Bcom viel stärker als „Lehrling“ behandelt wurde – er hatte weniger Verantwortung, wurde öfter für Routinearbeiten aufgeboten und wurde generell weniger als gleichwertige Arbeitskraft angesehen. Dies führte dazu, dass Bekim zu Beginn *„nicht so gut ins Team reingekommen“* (73) ist und dass die Beziehung zu seiner Berufsbildnerin relativ angespannt war.

Nach einem halben Jahr bei Bcom eskalierte der schwelende Konflikt mit der Berufsbildnerin: *„Im Dezember hatte ich wirklich mega viel Streit dort“* (77). Die Berufsbildnerin warf Bekim vor, dass er *„nicht richtig gearbeitet“* habe. Damit traf die Berufsbildnerin seinen wunden Punkt, denn Bekim verfügt über eine ausgeprägte Leistungs- und Arbeitsmoral. *„Ich war wirklich der Typ, der die Schule überhaupt nicht gerne mochte und Lehrgeschäft abartig [sehr]“* (81). Den Vorwurf der Berufsbildnerin wies er vehement von sich:

> Ja sie hat mir eben mal gesagt, dass ich nicht so gut gearbeitet hätte. Dann habe ich ihr das gesagt: „Hey hör zu.“ Sie hat mir gesagt: „Du hast so und so viele Aufträge bearbeitet und das ist zu wenig.“ Dann habe ich ihr gesagt: „Erstens, du kannst mich nicht anhand von einem Tag beurteilen. Zweitens, du kannst mich nicht danach beurteilen, wie viele Aufträge ich gemacht habe. Weil jeder Auftrag ist anders. (…) Und man kontrolliert nicht jemanden so direkt.“ Und dann hat sie auch gesagt, ja: „Nein, nicht so gemeint“, und alles. Und dann hat sie es halt auch gesehen, dass es ein Scheiß war. Oder, sie hat es halt scheiße gesagt. (369)

Nach diesem Streit kontrollierte die Berufsbildnerin Bekims Arbeit ein paar Wochen lang sehr genau. In dieser Zeit verbesserte sich auch die Beziehung zwischen den beiden. Bekim meint, dass er und die Berufsbildnerin zu Beginn wahrscheinlich *„ein schlechtes Bild voneinander“* gehabt hätten und sich dieses, als sie sich *„wirklich kennengelernt“* hatten, verändert habe (81). Ich kann mir vorstellen, dass die Berufsbildnerin im beschriebenen Konflikt und in der folgenden Kontrollphase erkannte, dass Bekim zwar aufbrausend und vorlaut sein kann (*„locker und direkt“* in Bekims Augen), dass er aber seine Arbeit

sehr gewissenhaft erledigt und über einen ausgeprägten Arbeitsstolz verfügt. Nach dem schwierigen ersten halben Jahr verbesserte sich die Situation im Lehrbetrieb zunehmend:

> Dann bin ich ins Team reingekommen. (…) Aber dann hat es wirklich, also nach Dezember ist es wirklich bergauf gegangen und ich hatte meinen Spaß. Es war wirklich super. (…) Und zum Schluss konnte ich auch Apéro machen und alles. Und das war sauschön. Du bist halt akzeptiert worden. (77)

Sein drittes Lehrjahr verbrachte Bekim bei Ccom. Ccom war einer der Betriebe gewesen, bei denen er vor Lehrbeginn geschnuppert hatte, und damals hatte es ihm *„mega gefallen"*. Aber als er nun im dritten Lehrjahr dorthin kam, gefiel es ihm doch nicht so gut. Es hatte in der Zwischenzeit wohl ein paar personelle Wechsel gegeben (69), aber ich denke auch, dass Bekims Erwartungen sich durch die Erfahrungen der ersten beiden Lehrjahre verändert hatten. Insbesondere der unsolidarische Umgang unter den Mitarbeitenden störte ihn: Wenn man einen Fehler gemachte hatte, dann musste man diesen Bekim zufolge selbst ausbaden und die anderen Angestellten zogen über einen her – etwas, das Bekim, der sehr sensibel auf Abwertung reagiert, nicht ausstehen kann:

> Bis November war ich in der Zollabteilung. Dort war es bequem, hatte ich meine Arbeit. Aber es hat es einfach/ die Leute waren mir unangenehm. Also wenn dort irgendjemand einen Fehler gemacht hat, sei es, keine Ahnung wer, ist dann dort über den diskutiert worden und „eh, schau, der hat das und das gemacht. Und die und die, und das und das". Und das mochte ich einfach nicht gerne. Ich wollte nicht in ein Geschäft gehen, wo, wie soll ich sagen, wo man Angst davor hat, Fehler zu machen. (77)

Von allen drei Lehrbetrieben konnte Bekim bei Ccom am wenigsten selbstständig arbeiten und seine Arbeit war kaum anspruchsvoll. Oft wurden ihm unbeliebte Routinearbeiten übergeben: *„Hier war man halt einfach so der Dumme. Ja, schick mir schnell den Lehrling"* (245). Bekim fühlte sich nicht respektiert, sondern herumkommandiert. Insgesamt war der Betrieb stärker hierarchisch organisiert und der unterschiedliche Status der Mitarbeitenden wurde explizit betont:

> Ich bin dorthin gegangen, dann hieß es, ja, gehen Sie mal dort und dort das machen. Ja machst du mal das und das. Und das hat mir einfach nicht gefallen, das hat mir einfach nicht gepasst. Und halt das, ich hatte mal eine Frage. Und dann ist, bist du am Tisch gestanden, darf ich schnell? Ja warte. Hast du gewartet, gewartet, gewartet, gewartet, ja. Ja ich meine, ich habe nur eine kurze Frage und ich meine, ich bin ja kein Angestellter. (269)

Wie schon bei Bcom kam es auch hier zu einem gewissen Unverständnis zwischen Bekim und seiner Berufsbildnerin: „Ab und zu fand ich einfach, hey, wieso tut sie jetzt hier so dumm oder so? Ich habe mich ab und zu mit ihr mega gut verstanden. Und dann ab und zu wirklich nicht mehr. Und ja, das war ein bisschen komisch" (321). Nach Lehrabschluss hätte er bei Ccom bleiben können, aber Bekim lehnte das Angebot ab. Am liebsten hätte er bei seinem ersten

Lehrbetrieb gearbeitet, aber dort gab es keine freie Stelle. Auf Anraten seiner Ausbildungsleiterin bewarb er sich bei einem anderen Speditionsbetrieb, wo er sogleich eine Stellenzusage bekam. Im Gegensatz zur Lehrstellensuche gestaltete sich der Übergang in den Arbeitsmarkt – dank der Unterstützung der Ausbildungsleiterin – sehr einfach:

> [Die Verantwortlichen von Spednet haben gefragt], ja willst du hier bleiben. (…) Habe ich gesagt, hört zu, es gefällt mir einfach nicht. Dann haben sie gesagt, ok was willst du machen? Das und das. Haben sie mir einen Betrieb gesucht, gefunden, hiess es, schau die und die suchen. Schickst du mal, habe ich gemacht, die haben mich angenommen, fertig. Also es ist wirklich, es war an einem Mittwoch, hat sie mir das gesagt. Mittwochabend habe ich nur das Arbeitszeugnis dorthin geschickt. Und einen kurzen Lebenslauf. Und eine Mail, wo ich geschrieben habe, ja ich möchte in der Rheinschifffahrt arbeiten. Und am nächsten Tag habe ich schon das Vorstellungsgespräch gehabt um elf. Und nächsten, und am Freitag über Mittag ist mir dann zugesagt worden. (113)

Ausbildungserfahrung vor dem Milieuhintergrund

Bekims Vater hat im Kosovo eine Berufslehre als Laborant absolviert, die in der Schweiz jedoch nicht anerkannt wird. Bekims Mutter verfügt über keinen nachobligatorischen Bildungsabschluss. Ohne anerkannten Bildungsabschluss befinden sich Bekims Eltern auf dem Schweizer Arbeitsmarkt in einer prekären Situation, beide arbeiten in wenig regulierten Dienstleistungstätigkeiten. Bekims Geschwister absolvieren eine Berufslehre im Pflegebereich sowie im Detailhandel.

Bekims Verortung in der Traditionslinie der Facharbeit ist relativ deutlich: Gleichberechtigung und Solidarität, gute fachliche Arbeit und eine skeptische Distanzierung von Autoritäten, zentrale Habituszüge dieser Traditionslinie, sind auch Bekims grundlegenden Prinzipien der Lebensführung. Statusbetonung, Prahlerei und Opportunismus sind ihm zuwider. Wichtig sind ihm direkte und ehrliche persönliche Beziehungen, Anerkennung für die geleistete Arbeit sowie Loyalität und Zusammenhalt unter Kollegen. Auch die Wahrung von Würde und Identität, Selbstachtung und Authentizität sind zentrale Themen seiner Erzählung, welche auf eine Herkunft im traditionellen Arbeitermilieu hindeuten können, aber sicher auch durch seinen Migrationshintergrund mitbedingt sind.

Sehr präsent sind jedoch auch Elemente des leistungsorientierten Arbeitnehmermilieus: Bekim identifiziert sich mit seiner Arbeit und arbeitet motiviert, kompetent und gewissenhaft. Für seine berufliche Laufbahn vertraut er auf seine Leistungsfähigkeit und sein gutes Fachkönnen. Von seiner Arbeit erwartet er Anerkennung, Selbstbestätigung, Kollegialität und einen fairen Lohn. Unter anderem kritisiert Bekim den im Vergleich zu anderen Lehrbetrieben tiefen Lernendenlohn bei Spednet, den er als ungerecht empfindet. Für eine Verortung im unteren Bereich des leistungsorientierten Arbeitnehmermilieus spricht auch, dass Bekim seine Ausbildung zwar interessengeleitet auswählte,

aber gleichzeitig nur wenig Spielraum für eine selbstbestimmte Lehrstellenwahl hatte. Mit den Leistungs- und Abstraktionsanforderungen der Schule hatte er keine großen Probleme, dennoch nahm er der Schule gegenüber eine widerständige Haltung ein („*Die Schule hat mich einfach immer angeschissen*“). Bekim hat bescheidene Ansprüche, strebt keine Weiterbildung an und lässt nur mäßiges Aufwärtsstreben erkennen („*Ich bin eher der Familienmensch.* […] *Klar will ich nach oben. So ein Teamleiter wäre angenehm oder Gruppenleiter oder so. Aber sonst nicht*“). Außerdem ist Bekim – trotz seiner autoritätskritischen Haltung – im Umgang mit Autoritätspersonen, u.a. auch in der Interviewsituation, sehr unsicher.

Für ihn sei der größte Vorteil der Verbundausbildung, dass man nach Lehrabschluss bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt habe. Dies liege zum einen daran, dass die Ausbildungsverantwortlichen, die über ein sehr großes Netzwerk verfügen, den Lernenden aktiv bei der Stellensuche helfen würden. Auch genieße die Ausbildung bei Spednet ein großes Vertrauen in der Branche. Und nicht zuletzt seien drei Arbeitszeugnisse von drei verschiedenen Betrieben glaubhafter als nur eines:

> Das ist auch saupositiv von [Spednet]. Dass [Spednet] schaut, dass sie keine Lehrlinge nach der Lehre auf die Straße lassen. (…) Weil das geht dann halt wirklich so, dass man sagt, ok, [Spednet] hat halt wirklich ein großes Vertrauen in der Speditionsbranche. Viele vertrauen denen. (…) Das ist halt auch von Vorteil. Ich meine, wenn ich jetzt nach der Lehre in ein Geschäft komme. Und dann sage ich, ok, hier habe ich, hier drei Arbeitszeugnisse von drei verschiedenen Firmen. Und alle drei sind positiv. Da kann dann keiner sagen, ja da kann etwas faul sein. (113)

Aufgrund von Bekims familiärer Situation und seiner prekären Erfahrungen bei der Lehrstellensuche ist es naheliegend, dass er den guten Arbeitsmarktchancen einen so hohen Stellenwert beimisst. In seinen Augen hilft die Verbundausbildung aber nicht nur dabei, eine Stelle zu finden, sondern sie macht ihn auch weniger *abhängig* von einem spezifischen Arbeitgeber. Während der Lehre habe er bereits mehrfach den Betrieb gewechselt und Erfahrung mit verschiedenen *„Systemen, vielen Arbeitsmethoden, vielen Menschen“* (25) gesammelt. Er weiß, was ihn bei einem Betriebswechsel erwartet, und er hat Strategien entwickelt, um sich schnell an neue Arbeitskontexte anzupassen. Dies gibt ihm das Selbstvertrauen, in einem neuen Betrieb nicht nur anzufangen, sondern diesen auch wieder zu verlassen, wenn es ihm dort nicht gefällt:

> Und jetzt arbeite ich. Und das ist mein vierter Betrieb. Und ich hätte jetzt keine Hemmungen, mich in einer neuen Firma zu bewerben und wieder anfangen zu gehen. Und ich habe das jetzt schon einmal, zweimal, dreimal, viermal gemacht. Und dann weiß ich, ok, ich gehe dorthin, da sind neue Leute, du hast ein neues System. Ich weiß, was mich erwartet. (33)

In strategischer Hinsicht, vor allem in Bezug auf seine Anstellungschancen nach Lehrabschluss, beurteilt er das Rotationsprinzip positiv. Dies bedeutet jedoch nicht, dass ihm die Betriebswechsel leichtgefallen sind. Aufgrund seines

Bedürfnisses nach Solidarität und Gemeinschaft hätte es ihm prinzipiell mehr entsprochen, die ganze Ausbildung in einem Lehrbetrieb zu absolvieren. Es hat ihn belastet, dass er sich die von ihm ersehnte Basis von gegenseitigem Vertrauen und Anerkennung in jedem Betrieb wieder neu aufbauen musste:

> Weißt du, wenn du jetzt [zu Spednet] gegangen bist, du kanntest die Leute halt schon und so, aber du warst einfach nicht vertraut mit ihnen. (…) Dann bist du auch ins Geschäft gegangen und du hast eigentlich gar nicht zu denen gehört. (…) Und es fängt halt an oder, die ersten zwei, drei Monate hat man, ist halt die Einlebephase. Und dann ist man drinnen und alles und dann ist man schon wieder weg. Und das ist halt schon ein bisschen negativ, ja. Ich würde halt schon lieber bleiben. (33)

In jedem Lehrbetrieb musste er sich „neu beweisen“: *„Du kannst nicht einfach von Anfang an/ Du musst wirklich zeigen, was du drauf hast“* (181). Wie weiter oben beschrieben ist ihm das im zweiten Lehrbetrieb erst nach sechs Monaten und auch im dritten Lehrbetrieb nur bedingt gelungen. An beiden Orten scheint ihm, zumindest zu Beginn, eine gewisse Skepsis entgegengebracht worden zu sein. Man habe ihm nicht ganz zugetraut, seine Arbeit gut und gewissenhaft zu erledigen (373). Dies liegt vermutlich an der Tatsache, dass Bekim nicht der prototypische Kaufmann ist: Aufgrund seiner Kleidung und seiner Ausdrucksweise würde man ihn spontan eher als Logistiker oder Bauarbeiter denn als Kaufmann einschätzen. Er spricht mit deutlichem Akzent, einfach und sehr umgangssprachlich. Seine Sprache nähert sich teilweise dem „Balkan-Slang“ an, da er oft Artikel weglässt (vgl. Batthyany, 2005). Ich kann mir vorstellen, dass seine Ausdrucksweise von Vorgesetzen tendenziell als respektlos oder unhöflich wahrgenommen wird. Für ihn jedoch ist sie authentisch und direkt.[47] Dass sein Charakter nicht fügsam und unterordnend, sondern eher stolz und rebellisch ist, heißt jedoch nicht (wie von einigen Berufsbildnerinnen wohl fälschlicherweise angenommen), dass er Arbeitsaufträge nicht mit größter Gewissenhaftigkeit und Motivation ausführen würde. Bis dies im Lehrbetrieb aber erkannt und anerkannt wurde, musste Bekim jeweils lange mit Vorurteilen kämpfen.

Bekim hatte das Gefühl, *„dass man sozusagen nie wirklich so im Lehrgeschäft drinnen ist“*. Diese fehlende Zugehörigkeit hat er nicht nur im Lehrbetrieb erlebt, sondern auch in Bezug auf die Leitorganisation: *„Wenn man jetzt bei [Spednet] gegangen ist, hat man sich nicht wohlgefühlt, weil man kaum dort war. Und wenn man dann im Lehrgeschäft war, hat man sich nicht wohlgefühlt, weil man ja nicht dazugehört hat“* (25). Die Ausbildungsverantwortlichen bei Spednet hat er nicht als Vertrauenspersonen, sondern als Kontrol-

47 Ich hatte im Interview den Eindruck, dass er sich nicht bewusst für diese Ausdrucksweise entscheidet, sondern dass er die „Regelsprache“ nicht vollständig beherrscht. Seine Mimik lässt darauf schließen, dass ihm bewusst ist, dass er „unanständige“ Wörter verwendet. Er scheint aber spontan keinen alternativen Ausdruck zu finden und begleitet deshalb Kraftausdrücke oft mit einer entschuldigenden Mimik.

linstanzen wahrgenommen. Er habe den Eindruck gehabt, dass sich die Ausbildungsverantwortlichen nicht sonderlich dafür interessierten, wie es ihm ging:

> Ab und zu dachte ich schon so, hey, sie haben gesehen, dass es mir scheiße geht. Aber es hat niemand gesehen oder vielleicht wollte man es auch gar nicht sehen. (…) Aber ich meine, ich kann jetzt auch nicht zu ihnen hierhin kommen und sagen, ja, mir geht es scheiße. Weil ich kenne sie gar nicht. Das will man halt einer vertrauten Person sagen. Und man hatte halt keine Lehrmeisterin oder keinen Chef oder so. (249).

Von den Ausbildungsverantwortlichen hätte Bekim sich Loyalität und Verständnis gewünscht. Er hatte jedoch den Eindruck, dass sie nicht auf der Seite der Lernenden, sondern auf der Seite der Ausbildungsbetriebe gestanden hätten: *„Jeder Lehrling hatte das Gefühl, für [Spednet] hat das Geschäft immer recht“* (269). Aus diesem Grund habe er nie versucht, über Probleme, die er im Lehrbetrieb hatte, mit den Ausbildungsverantwortlichen zu sprechen. Außerdem war er auch zu stolz dazu: Seiner Meinung nach wäre es die Aufgabe der Leitorganisation gewesen, zu realisieren, dass es ihm an seinem Ausbildungsplatz nicht gut ging: *„Die sollten das merken, wenn es einem schlecht geht. Ja das merkst du halt einfach“* (293). Auch die hierarchische Beziehung zwischen Ausbildungsverantwortlichen und Lernenden hat Bekim gestört:

> Halt einfach nicht, dass man sagt, ja wir sind jetzt [Spednet] und ihr seid die Lehrlinge. Sondern einfach so auf gleicher Höhe halt, weißt du. Irgendwie so, dass man sagt, hey schaut, ich habe das auch gemacht. Und das waren ja wirklich Leute, die auch die Lehre gemacht haben. Die einen motivieren und die einen dies und das. (285)

Bekim fühlt sich relativ schnell ungerecht behandelt und wehrt sich in solchen Fällen lautstark: *„Ich bin halt wirklich jemand, der gerne, der mich nicht lässt, wenn etwas nicht stimmt, lasse, kann ich es nicht sein lassen“* (225). Dies führte nicht selten zu Konflikten mit Ausbildenden. Wie das folgende Zitat verdeutlicht, kann Bekims Art durchaus als aufmüpfig und respektlos wahrgenommen werden, während Bekim selbst jedoch in der Verteidigung seiner Handlungsweise versucht, seine Integrität zu wahren:

> Ja ich meine, wir hatten mal Schulung. Und dann hieß es, ja, nach der Pause fassen wir zusammen. Ich habe halt meine Sachen zusammengeräumt. Weil aus meiner Sicht diskutiert man bei einer Zusammenfassung nur noch. (…) Und dann sagt sie zu mir einfach, ja, wo sind deine Sachen? Dann habe ich ihr gesagt, hör zu, wir fassen zusammen. Ich muss nichts, wenn ich, die, jetzt machen sich nur noch die, die zu spät sind, ihre Notizen. Die Notizen hat man während der Schulung gemacht und nicht bei der Zusammenfassung. Dann hat sie gesagt, ja du bleibst hier. (…) Und das war halt ein bisschen scheiße. (281)

Mechanismen sozialer Reproduktion

Die Ausführungen haben gezeigt, dass Bekim gute Arbeit, Anerkennung, Egalität und Authentizität sehr wichtig sind. Aufgrund seines Migrationshintergrundes und seiner tendenziell als unangemessen wahrgenommen Umgangsformen erfährt er jedoch häufig Vorurteile, Unverständnis und Zurechtweisung. Gerade auf diese Aberkennungsprozesse reagiert er sehr sensibel. Seine Versuche, seine Integrität und sein Ehre zu verteidigen, werden jedoch nicht selten als respektlos wahrgenommen und zementieren die Vorurteile gegen ihn.

Da Bekims Habitus auf Solidarität, Gemeinschaft und Zusammenhalt ausgerichtet ist, sind ihm die jährlichen Betriebswechsel schwergefallen. Insbesondere das Gefühl, *nicht richtig dazuzugehören*, hat ihn während seiner Lehre belastet. Dies umso mehr, da im zweiten und im dritten Betrieb eine beträchtliche soziale Distanz zwischen ihm und den Berufsbildnerinnen zu bestehen schien. Die Beziehung zu diesen Berufsbildnerinnen wie auch zu den Ausbildungsverantwortlichen in der Leitorganisation war von vielen Verständigungsproblemen und Missverständnissen geprägt – vom Zusammenprallen zweier Lebenswelten. Die soziale Distanz hat den Aufbau einer vertrauensvollen und loyalen Beziehung, die Bekim sich ersehnte, zusätzlich behindert. In diesem Kontext fiel es Bekim schwer, seine hohe Arbeits- und Leistungsmoral zu beweisen und im Gegenzug verantwortungsvolle Arbeit, Wertschätzung und Akzeptanz zu erhalten.

Aufgrund von Bekims egalitärem Anspruch ist das Passungsverhältnis umso schwieriger, je formaler und hierarchischer das Setting ist. Insbesondere mit der Rolle der Ausbildungsverantwortlichen von Spednet hatte Bekim Probleme, da sich diese im alltäglichen Umgang primär als kontrollierende Instanz äußerte. Das ausdrücklich hierarchische Verhältnis sowie die wahrgenommene fehlende Loyalität und die mangelnde Anerkennung (*„Lob ist nie gekommen"*, 337) haben dazu geführt, dass zwischen Bekim und seinen Ausbildungsverantwortlichen keine wirkliche Vertrauensbasis entstanden ist. Stattdessen berichtet Bekim von vielen Konflikten (*„sie hat mich genervt"*, 273; *„mit ihr hatte ich auch oft Stress"*, 281) und er fühlte sich mit seinen Problemen im Lehrbetrieb alleingelassen. Am besten war das Passungsverhältnis im ersten Lehrbetrieb, in welchem Bekim die Atmosphäre als locker, ungeschminkt und hierarchiefrei erlebte. Die Tatsache, dass er im ersten Lehrbetrieb so viel Anerkennung erfahren hatte, machte es einerseits schwierig, dass er in den folgenden Betrieben wieder zum Lernenden „degradiert" wurde. Andererseits gab ihm dies aber auch das Selbstvertrauen, sich zu sagen, dass die KV-Ausbildung richtig für ihn sei und es in der Spedition Betriebe gebe, in denen er sich wohlfühle. Deshalb hat er auch seine *Berufswahl* nie infrage gestellt.

Die Analyse zeigt, dass die habituellen Dispositionen des leistungsorientierten Arbeitnehmermilieus, verstärkt durch die Erfahrungen von Migration

und Stigmatisierung, in Bekims Fall zu spezifischen Herausforderungen der Verbundausbildung geführt haben. Bekims Bedürfnis nach Gemeinschaft, Authentizität und Wertschätzung stand im Widerspruch zu den jährlichen Betriebswechseln und den eher funktionalen und hierarchischen Beziehungen im Lehrbetriebsverbund. Dies muss jedoch in Bezug gesetzt werden zu denjenigen Faktoren, welche dazu beigetragen haben, soziale Ungleichheit zu reduzieren: Dank der Verbundausbildung konnte Bekim die erste wie auch zweite Schwelle bewältigen. Das weniger diskriminierungsanfällige Selektionsverfahren von Lehrbetriebsverbünden[48] (Imdorf & Leemann, 2011) hatte Bekim *„im letzten Moment"* noch eine Lehrstelle verschafft und die Vermittlungstätigkeit der Leitorganisation ermöglichte ihm einen reibungslosen Übergang in den Arbeitsmarkt. Wer weiß, welchen Weg Bekims Leben genommen hätte, wenn er die Lehrstelle bei Spednet nicht bekommen hätte. Statistiken lassen einen eher problematischen Verlauf vermuten (vgl. Imdorf, 2011, S. 262; Keller, Hupka-Brunner & Meyer, 2010).

Neben diesen „harten Faktoren", dem Zugang zur Berufsbildung und zum Arbeitsmarkt, sollen auch andere positive Aspekte nicht unerwähnt bleiben. Obwohl Bekim die jährliche Rotation schwerfiel, waren es paradoxerweise gerade diese Betriebswechsel, die mit dazu führten, dass er seine Lehre nicht abgebrochen hat:

> Ab und zu dachte ich auch, ja jetzt morgen kündige ich. (…) [Aber] man sagt sich halt nur, ja komm, es ist ja nur bis zum Sommer. Und dann ist man wieder in einem anderen Geschäft. (361)

Die wiederholte Erfahrung, in einem Betrieb neu anfangen zu müssen (bei der gleichzeitigen Sicherheit eines dreijährigen Lehrvertrags), gab Bekim die Möglichkeit, sich Strategien anzueignen, um sich schnell an neue Betriebskontexte und Arbeitsabläufe anzupassen. Diese erworbenen Kompetenzen – und das Wissen darum – halfen ihm dabei, seine „Hemmungen" und die „Angst" (33, 489) vor zukünftigen Betriebswechseln abzubauen:

> Und deswegen ist das, also die Hemmung, dass man dann das Geschäft wechselt, kein Problem. Und deswegen ist es mir auch so leichtgefallen, jetzt zu sagen, ok, nein, ich bleibe nicht [bei Ccom]. Ich hätte ja auch dort bleiben können. Aber ich habe gesagt, nein, ich will etwas anderes machen. (33)

Dank den Rotationen in der Ausbildung hat die Vorstellung eines eventuellen Betriebswechsels ihren Schrecken verloren. Bekim hat gelernt, sich an verschiedene Betriebskontexte anzupassen; er weiß, dass er über diese Kompetenzen verfügt, und er weiß auch, dass dies ihm einen Wettbewerbsvorteil auf dem Arbeitsmarkt verschafft (489). Das Vertrauen in seine Mobilität und seine

48 Dieses Thema untersucht Nicolette Seiterle in ihrer Dissertation vertieft (vgl. Seiterle 2017).

„*Employability*“verschafft Bekim ein Gefühl der Unabhängigkeit und der Ermächtigung gegenüber seinem Arbeitgeber – ein zentraler Anspruch der facharbeiterischen Traditionslinie.

8.3.2 Jessie: „Wir sind ein Verkaufsprodukt. Und darum werden wir auch immer wieder so getreten, damit alles tipptopp und perfekt läuft“

Jessie ist zwanzig Jahre alt und befindet sich im letzten Jahr ihrer Ausbildung bei Spednet. Wie alle Lernenden von Spednet hat sie jedes ihrer drei Lehrjahre in einem andern Lehrbetrieb verbracht.

Berufsfindung

Jessie hat die Sekundarschule im Niveau C (allgemeine Anforderungen) besucht und hat danach, wie Bekim, die Kaufmännische Vorbereitungsschule absolviert. Zunächst wollte Jessie die Ausbildung zur Dentalassistentin machen. In der Schnupperlehre ‚musste' sie jedoch bei einer Kieferoperation anwesend sein, was sie realisieren ließ, dass der Beruf der Dentalassistentin *„gar nichts“* für sie sei (P39: 171). Ähnlich wie bei Bekim war die Entscheidung für die KV-Lehre dann eher pragmatischer Natur: Die Kaufmännische Vorbereitungsschule, auch „zehntes Schuljahr“ genannt, wird zwar von vielen Jugendlichen als Verlängerung der obligatorischen Schulzeit und damit als Moratorium für die Lehrstellensuche wahrgenommen. Sie stellt jedoch zugleich die Weichen für eine Ausbildung im kaufmännischen Bereich:

> Und dann habe ich auch gedacht, ja ok, du hast halt [in der Kaufmännischen Vorbereitungsschule] wirklich auch all diese Fächer, die du jetzt in der Lehre hast, und habe gedacht, ja, ist irgendwie noch cool, habe ich mich überall beworben. (171)

Wie schon für Bekim war die Lehrstellensuche auch für Jessie alles andere als einfach. In ihrem Abschlusszeugnis der Sekundarschule hatte sie sehr viele unentschuldigte Fehlstunden, und zwar ein Mehrfaches der generell als akzeptabel geltenden Obergrenze. Dank der Vermittlung ihres Lehrers konnte Jessie sich schließlich bei Spednet vorstellen, wo sie eine Lehrstelle angeboten bekam. Da Jessie bewusst war, dass dies möglicherweise ihre einzige Chance auf eine Lehrstelle war, sagte sie zu – dies, obwohl sie sich nicht für die Spedition interessierte:

> Ich habe eigentlich gar nicht in die Spedition gewollt, es interessiert mich auch jetzt noch nicht richtig. Aber ja, dann habe ich gedacht, ja, besser eine Lehre als gar nichts, drei Jahre gehen schnell vorbei. Und habe dann gefunden, ich nehme diese Stelle an. (171)

Ausbildungsverlauf

Ihr erstes Lehrjahr verbrachte Jessie wie Bekim, bei Acom. Im Gegensatz zu Bekim, welcher sich in diesem Lehrbetrieb rundum wohlgefühlt hatte, ging es Jessie bei Acom jedoch gar nicht gut. In ihren Augen war Acom eine *„Drecksfirma“* (21). Bereits als sie vor Lehrbeginn bei ihrem zukünftigen Lehrbetrieb schnuppern ging, habe sie *„gemerkt, dass [Acom] irgendwie komisch ist“* (235). Sie und auch eine zweite Lernende, die gleichzeitig mit ihr bei Acom war, hätten sich in der Firma von Anfang an nicht wohlgefühlt.

Bei Acom handelt es sich um einen Kleinstbetrieb mit nur einigen wenigen Angestellten. Die (ausschließlich männlichen) Mitarbeiter haben Jessie zufolge häufig respektlose und abschätzige Kommentare über ihre Leistungsmotivation, ihre Arbeit und auch ihr Aussehen gemacht. Ihr Vorgesetzter habe sie oft vor allen Mitarbeitern *„zusammengeschissen“* (45). Sie sei nicht als Lernende, sondern als Dienstmädchen behandelt worden: *„Ich bin in der Lehre, hier um etwas zu lernen, vor allem gerade das Speditionswesen ist nicht wirklich einfach, und ich bin nicht hier, um sechs Leuten jeden Tag fünfmal den Kaffee zu holen“* (45). Diese schlimme Erfahrung hat sie so erschüttert, dass sie noch heute ihr Verhalten beeinflusst:

> Also ich muss ehrlich sagen, das erste Lehrjahr hat mich so hart mitgenommen, dass ich auch jetzt noch im neuen Betrieb, ich bin einfach ängstlich, ich habe Angst. Ich habe wirklich Angst, dass ich etwas falsch mache, ich entschuldige mich zweihundert Mal am Tag, wenn mir sogar mal ein Tippfehler passiert auf der Tastatur oder wenn ich etwas falsch gemacht haben könnte, was noch gar nicht feststeht. (…) Es ist einfach immer noch dieses Gefühl irgendwie da, dass du einfach Angst haben musst, egal was du machst, weil du sonst wieder von allen zusammengeschissen werden könntest. (129)

Auf der anderen Seite war wohl auch der Lehrbetrieb mit den beiden Lernenden nicht zufrieden, denn die Vorgesetzten seien *„immer hinter unserem Rücken (...) zum Ausbildungsverbund gegangen und haben auch zur obersten Chefin immer wieder gemeckert über uns. Und dann ist es natürlich immer so, ist es so rübergekommen, als würden wir den ganzen Tag gar nichts machen. Und dann hat es plötzlich geheißen, ja, ‚im Büro antanzen‘, und dann sind wir einfach zusammengeschissen worden“ (49).*

Allem Anschein nach hatten Jessies Vorgesetzte bei Acom zu hohe Erwartungen an die Lernenden gehabt und ließen die beiden spüren, dass sie ihren Ansprüchen nicht genügten. Jessie meint, dass sie mit der komplexen Arbeit in der Spedition auch heute noch oft überfordert sei. Aber anstatt dass ihr Berufsbildner ihr die Arbeitsabläufe beigebracht hätte, habe sie *„im ersten Lehrjahr eigentlich so gut wie nur Ablage gemacht“* (89) oder sie sei einfach ignoriert worden:

> Ich habe auch einmal zwei Wochen keine Arbeit bekommen, nichts. Ich bin morgens um acht gekommen, ich habe die Post gemacht, ich bin fragen gegangen: „Könnte ich Arbeit

> haben, hat es etwas, kann ich helfen" – „Nein nein nein." Und das wirklich dann siebeneinhalb Stunden am Tag. Ich habe nichts gemacht, außer vor dem PC zu sitzen. Und dann habe ich [Spednet] gesagt, dass ich keine Arbeit bekomme. Da ist nichts gemacht worden und plötzlich ist die oberste Chefin bei uns ins Büro gekommen, ob ich eigentlich wisse, warum ich keine Arbeit bekomme, die Mitarbeiter hätten keine Zeit für mich, meine Arbeit immer auszubaden, die ich falsch mache, weil sie Besseres zu tun hätten. (57)

Bereits zu Beginn des Lehrjahrs hatte sich Jessie an eine der Ansprechpersonen von Spednet gewandt und ihr gesagt, dass sie sich im Lehrbetrieb *„nicht so wohl[fühle]"* (49). Ihr wurde daraufhin geantwortet, das komme schon noch. Auch spätere Versuche, sich ihren Ausbildungsverantwortlichen bei Spednet anzuvertrauen, sind gescheitert. Jessie hat sich in dieser schwierigen Zeit von der Leitorganisation nicht unterstützt gefühlt, sogar ganz im Gegenteil. In ihrer Wahrnehmung haben die Ausbildungsverantwortlichen sie für die Probleme im Lehrbetrieb verantwortlich gemacht:

> Ich habe ihnen gesagt, dass es mir nicht gut geht, dass ich nicht kann, dass es mich fertigmacht. Und ich bin ein bisschen auf eine Art ignoriert worden. Also ich habe das Jahr dann auch durchgezogen, aber es ist mir einfach auch so vorgekommen, ja, was soll ich sagen, wenn du nicht gleich hundertfünfzig Prozent bringst, weil es dir ab und zu vielleicht auch schwerfällt, haben sie das Gefühl, dass du schuld bist. Du bist jetzt schuld daran, dass es schlecht läuft, und es ist alles dein Fehler. Und du fühlst dich einfach so, als würdest du von niemandem verstanden werden, als würdest du von keinem unterstützt, es ist egal, mit wem du redest, jeder kommt irgendwie auf das Gleiche zurück, dass du schuld bist. (21)

In der Folge zog Jessie sich von der Leitorganisation zurück. Selbst als weitere, schwerwiegendere Ereignisse vorfielen, sprach sie mit ihrer Ausbildungsleiterin nicht darüber. Da sie die belastende Situation im Lehrbetrieb kaum aushielt, wandte sie sich schließlich an die Lehraufsicht, wo ihr geraten wurde, ein offizielles Verfahren einzuleiten. Zu diesem Schritt traute Jessie sich jedoch nicht, da sie Angst hatte, ein solches Verfahren würde die angespannte Situation im Lehrbetrieb zusätzlich verschlimmern (271).

In ihrer Verzweiflung bewarb sie sich für andere Lehrstellen, bekam jedoch keine Zusage. Aus Angst, *„schlussendlich ohne nichts in den Händen"* dazustehen, hat sie ihre Lehre nicht abgebrochen: *„Und ja, ich habe es dann halt einfach durchgezogen, mit Qualen"* (271). Da die schwierige Situation im Lehrbetrieb sie an die Grenze ihrer Belastbarkeit brachte, war sie in diesem Jahr oft krank.

Es ist schwer zu glauben, dass Bekim und Jessie von der gleichen Firma sprechen, unterscheiden sich ihre Erfahrungen mit diesem Lehrbetrieb doch fundamental. Dies liegt zum einen am Geschlecht: Jessies Erzählung zufolge scheint bei Acom ein chauvinistischer bis sexistischer Umgangston geherrscht zu haben. Während Bekim sich gleichwertig behandelt gefühlt hatte, empfand Jessie die stichelnden Kommentare ihr gegenüber als abwertend und abschätzig. Der in Bekims Augen „lockere" und direkte Umgangston wandelte sich in Jessies Fall – mit einem sexistischen Unterton – in Mobbing. Zudem fiel es

Bekim von Anfang an leichter, mit der komplexen Arbeit umzugehen. Dank der großen Selbstständigkeit und Verantwortung konnte er bei Acom seine Leistungsfähigkeit unter Beweis stellen, während Jessie mit den abstrakten und komplexen Arbeitsabläufen überfordert war.

Das zweite Lehrjahr hat Jessie, ebenfalls wie Bekim, bei Bcom verbracht. Diese Zeit hat Jessie *„im Großen und Ganzen“* gefallen. Sie ist mit den Mitarbeitenden – *„viele junge Leute“* – gut ausgekommen und die Stimmung empfand sie als locker. Hier bekam sie auch die fachliche Betreuung, die sie brauchte, um die Arbeitsabläufe zu verstehen: *„Ich habe wirklich auch viel gelernt, lernen müssen, was ich im ersten Lehrjahr alles nicht mitbekommen habe. (...) Ich habe die Arbeit wirklich jetzt mal endlich so kapiert, dass ich alleine arbeiten konnte, ohne irgendeine Hilfe“* (89). Das Einzige, was das positive Bild etwas trübte, war, dass die Berufsbildnerin *„ab und zu so ein bisschen Stimmungsschwankungen“* gehabt habe (89). Nach diesem Jahr fiel es Jessie schwer, zu gehen, vor allem auch, weil sie nicht wusste, was im neuen Lehrbetrieb auf sie zukommen würde: *„Ich habe schon ein bisschen Angst gehabt, ob es eben auch wieder so werden könnte wie im ersten [Lehrjahr]“* (93).

Jessies dritter Lehrbetrieb ist nicht mehr der Gleiche, den Bekim hatte, sondern ein kleines Familienunternehmen. Das dritte Lehrjahr hat erst vor wenigen Wochen begonnen, aber im Moment sieht Jessie dem kommenden Jahr relativ zuversichtlich entgegen:

> Es ist jetzt halt, ist wieder am Anfang, man kennt sich noch nicht so, ist halt noch (…) nicht so offen. Aber ich denke, es ist gut da, es hat gut gestartet, bin schon relativ gut in der Arbeit drin eigentlich und ja, ich denke also ist positiv bis jetzt. (89)

An ihrem derzeitigen Ausbildungsplatz musste Jessie sehr schnell selbstständig arbeiten, da sie bereits nach zwei Wochen die Ferienvertretung für einen Arbeitskollegen zu übernehmen hatte. Diese große Verantwortung belastet sie etwas. Sie fühlt sich jedoch von den anderen Mitarbeitenden bei Problemen unterstützt und *„ernst genommen“* (167), was sie sehr schätzt:

> Für mich, die keine Ahnung eigentlich von dem Bereich jetzt so hat, ist es schon ein bisschen schwierig gewesen, ab und zu auch die Sachen nachzuvollziehen, aber ich bin, also was ich auch sagen muss, also wenn ich eine Frage habe, ich werde immer voll ernst genommen und es wird mir gleich erklärt, es heißt nicht irgendwie „Komm in fünf Minuten“ oder so, sondern egal, an was man dran ist, gleich umgedreht und mir erklärt und das finde ich auch schon stark. (167)

Die Beziehung zu ihrer derzeitigen Berufsbildnerin kann Jessie noch nicht so gut einschätzen: „Ja es ist schon schwierig, damit umzugehen, wenn du fünf Minuten geliebt wirst und in den nächsten zehn Minuten wirst du gehasst“ (143). Jessie relativiert jedoch, dass die Berufsbildnerin momentan „recht im Stress“ sei und sie deshalb noch nicht groß dazu gekommen seien, miteinander zu sprechen. Grundsätzlich scheine sie „recht nett und freundlich“ zu sein (143). Die schlimmen Erfahrungen des ersten Lehrjahrs prägen Jessie immer

noch und sie würde mit ihrer Berufsbildnerin gern darüber sprechen, damit diese Jessies unsicheres Verhalten besser verstehen kann. Aufgrund des hektischen Arbeitsalltags im Betrieb hat Jessie aber noch keine Gelegenheit dazu gefunden:

> Jetzt im neuen Lehrjahr, klar, irgendwie würde ich schon gern so einen Zeitpunkt finden, damit ich es sagen könnte. Damit man es einfach irgendwo weiß, warum ich die ganze Zeit so mega verunsichert bin oder Angst habe und so. Aber ja, ich weiß noch nicht, ich habe momentan noch nicht den richtigen Zeitpunkt gefunden, um auch mal hinzuhocken und irgendetwas zu erzählen. (133)

Mit ihrer Arbeit kann Jessie sich immer noch nicht identifizieren und zum Schluss des Interviews sagt sie, dass sie einfach nur froh sei, wenn die Lehre vorbei sei. Nach Lehrabschluss möchte Jessie nicht mehr in der Spedition arbeiten. Was sie sich wünscht, ist eine Anstellung im Bereich von Dienstleistung und Administration oder in der öffentlichen Verwaltung, *„vielleicht so etwas empfangmäßig oder so Spitalbüro oder sonst so etwas.* (…) *Alles, was nicht in der Spedition oder in der Bank ist“* (473). Mittelfristig möchte sie sich gern selbstständig machen, wie dies bereits ihr Vater getan hat:

> Es ist mir schon wichtig, irgendwo auch etwas erreichen zu können für mich. Also vielleicht mal später auch mal etwas selbstständig machen oder so. Also nicht ganz selbstständig, vielleicht mit zwei, drei Inhabern so fände ich schon noch, würde mir schon noch gefallen. (479)

Ausbildungserfahrung vor dem Milieuhintergrund

Jessies Vater hatte ursprünglich Automechaniker gelernt und sich später mit einem eigenen Betrieb selbstständig gemacht. Jessies Mutter hat Schweizer Wurzeln, ist jedoch im Ausland aufgewachsen und hat keine Berufsausbildung absolviert. Als junge Erwachsene ist sie in die Schweiz zurückgekehrt. Sie arbeitet im Bereich der Altenpflege und holt zurzeit ihren Berufsbildungsabschluss nach.

Jessie selbst hat die Sekundarschule mit Grundanforderungen besucht und hat dort anscheinend sehr oft gefehlt. Aufgrund dieser Absenzen verlief die Lehrstellensuche, selbst nach dem zehnten Schuljahr, für sie sehr prekär. Nur dank der Vermittlung ihres Lehrers hat sie überhaupt eine Lehrstelle gefunden. Trotz fehlenden Interesses für den Beruf hatte sie diese Lehrstelle angenommen, damit sie zumindest einen Abschluss hat. Dies zeigt eine gewisse Sicherheitsorientierung, macht aber auch ein Gefühlt der Ohnmacht deutlich, das sich durch Jessies gesamte Erzählung zieht. Könnte Jessie wählen, würde sie sich einen weniger anspruchsvollen Arbeitsbereich aussuchen, denn mit der hochkomplexen und dynamischen Arbeit in der Spedition fühlt sie sich überfordert:

> Es ist einfach, es ist der Stressfaktor. (…) Das ganze vernetzte Denken von den Bahnwagen, LKW, der Zoll, das, da Dokument, da Dokument. Wenn es dir nicht liegt, dann macht

> es auch keinen Spaß, das zu wissen oder wissen zu wollen. Und dann ist schon ein bisschen so ja, hast eben Mühe so ein bisschen wie ich. (191)

Die Habituszüge, die sich aus dem Gespräch herauskristallisierten lassen, verweisen auf eine Herkunft im traditionellen Arbeitermilieu. Jessie wirkt unsicher und ohnmächtig, ihre Ausbildung verfolgt sie pragmatisch und diszipliniert. Ihr Sprachstil ist unvermittelt und episodenhaft; sie drückt unmittelbare, emotionale Erfahrungen aus und bringt ihre Erzählung nur selten auf eine abstrahierende Ebene. Ihr starkes Ungerechtigkeitsempfinden verweist auf eine egalitäre Grundhaltung und kommt beispielsweise in ihrem Widerwillen, sich unterzuordnen (*„Ich bin nicht hier, um sechs Leuten jeden Tag fünfmal den Kaffee zu holen“*), in ihrer Kritik an den Ausbildungsverantwortlichen (*„Sie hat auch ein bisschen das Ding drin wie die anderen bei [Spednet], so das Herrische“*) oder im Aufsuchen der Lehraufsicht zum Ausdruck. Gemeinschaft und Zusammenhalt sind Jessie sehr wichtig, sowohl unter den Lernenden als auch am Ausbildungsplatz: *„Wir [Lernenden] wissen alle, wie es uns geht, wie es uns gegangen ist, und wir sind wirklich alle fest zusammen. Also da kommt keiner durch“* (389). Ihr Wunsch, „für sich“ etwas zu erreichen und sich mit *„zwei, drei Inhabern“* selbstständig zu machen, verweist zudem auf ein gewisses Bestreben nach Selbstbestimmung und Unabhängigkeit.

Positive und negative Aspekte der Ausbildung aus subjektiver Sicht

Aufgrund der schlimmen Erfahrungen, die sie in der Lehre gemacht hat, bereut Jessie heute, dass sie die Lehrstelle damals angenommen hatte: *„Ich bereue es und ich würde es nie mehr machen“* (299). Neben der fehlenden Unterstützung und Loyalität der Leitorganisation, als es ihr im ersten Lehrbetrieb so schlecht ging, belasten Jessie vor allem die hohen Erwartungen, welche die Ausbildungsverantwortlichen von Spednet an die Lernenden stellen:

> Bei uns ist es ja so, dass wir das Verkaufsprodukt sind von [Spednet]. (…) Und darum werden wir auch immer wieder so getreten und machen und tun und auch im Geschäft, dass alles tipptopp und perfekt läuft. Wir sind ja die Ware, das heißt die Firmen, wo wir ausgebildet werden, sind die Kunden von [Spednet], die uns wie kaufen sozusagen. Die bezahlen [Spednet] Geld, damit wir für sie arbeiten. Und dann ist ja klar, dass [Spednet] will, dass wir wie perfekt sind, auch wenn wir zwar/ Es ist ok, dass wir die Arbeit noch nicht kennen, dass wir uns einlernen dürfen, aber irgendwo müssen wir trotzdem die perfekten Lernenden sein, weil wir ja verkauft werden. (453)

In Jessies Wahrnehmung sind die Lernenden eine *„Ware“*, die Spednet an die Ausbildungsbetriebe *„verkauft“*, um einen Profit zu erzielen. Deshalb müssen die Lernenden auch *„hundertzwanzig Prozent in der Schule geben und hundertzwanzig Prozent beim Arbeiten“*. Sie verstehe zwar das Geschäftsmodell von Spednet, aber man könne doch die Lernenden nicht einfach *„irgendwohin schicken, nur um Ende Monat Geld zu machen“* (295). Gerade weil Jessie die anspruchsvolle und komplexe Arbeit in der Spedition schwerfällt und sie die

Erfahrung gemacht hat, dass der Lehrbetrieb mit ihr als „gekaufter Ware“ nicht zufrieden war, lastet dieser Druck schwer auf ihr.

Während Jessie der Leitorganisation die fehlende Unterstützung bei den Problemen im Lehrbetrieb vorhält, schätzt sie auf der anderen Seite die Unterstützung, die sie bei schulischen Problemen und fachspezifischen Fragen erhält:

> [Die Ausbildungsleiterinnen] legen sich mega ins Zeug, wirklich wenn du etwas machen willst und du Hilfe brauchst, sie legen sich saumässig ins Zeug und das finde ich echt, das ist wirklich top, das muss man ihnen auch lassen. (…) Wenn du kommst und sagst: „Hey das, das und das klappt nicht“, sie setzen sich mit dir hin, bis du es kannst, und das ist wirklich cool, das ist echt top. (375)

Rotation

Das Prinzip der drei verschiedenen Lehrbetriebe hat Jessie zufolge durchaus Vorteile. Denn an der Abschlussprüfung werden alle Bereiche der Spedition geprüft. Und wenn man in einem Fachbereich praktisch gearbeitet hat, kenne man sich auf jeden Fall besser damit aus, als wenn man den Bereich nur aus der Theorie kenne. Sie persönlich würde sich jedoch nicht mehr für eine Verbundlehre entscheiden, da ihr *„dieses Hin- und Herwechseln die ganze Zeit nicht gefällt“* (227). Man könne sich in einem Betrieb gar nicht richtig einleben, sondern habe ständig das *„Ablaufdatum“* im Kopf, zähle die Tage im Kalender, bis man wieder gehen könne (207):

> Ich finde, man lebt sich nicht genug ein, weil dann, wenn du voll dabei bist, musst du wieder gehen und das ist das, du hast nicht genug Zeit, du hast einfach nicht genug Zeit. Weil ich weiß es jetzt, ich kann es nicht, ich finde einfach, du hast, du hast wirklich nicht genug Zeit, du musst erst mal die Leute kennenlernen, du musst die Arbeit kennenlernen, du musst den Rhythmus von denen kennenlernen und das braucht einfach seine Zeit, da hast du einfach ein halbes Jahr fast dran, bis du voll drin bist, und dann hast du quasi, sagen wir, vielleicht noch vier Monate, um zu arbeiten, wenn du die Ferien wegnimmst, hast noch vier Monate Arbeitszeit, wo du voll, wo du dich voll einleben kannst und wirklich voll dabei bist, und dann nachher heißt es wieder ja tschüss. (211)

Selbstverständlich war Jessie nach Ablauf des ersten Lehrjahres froh, dass sie endlich gehen konnte. Drei Jahre lang hätte sie bei Acom nicht durchgehalten. Es ist jedoch anzunehmen, dass sich Jessie, hätte sie eine traditionelle Lehre absolviert, nicht für Acom als Lehrbetrieb entschieden hätte (und sie wahrscheinlich von Acom auch kein Lehrstellenangebot erhalten hätte). Denn die „Chemie“ bzw. die soziale Passung stimmte von Anfang an nicht.

In ihrem zweiten Lehrjahr konnte Jessie sich rehabilitieren. Bis sie sich jedoch eingelebt hatte und nicht mehr unter ständiger Anspannung stand, dauerte es laut Jessie ein halbes Jahr. Ihr blieben nur vier Monate, um *„wirklich voll dabei“* zu sein und *„endlich ohne Hilfe zu arbeiten“*, bevor sie sich von den lieb gewonnenen Kolleginnen bereits wieder verabschieden musste (93).

Aufgrund ihres unsicheren Habitus und verstärkt durch die negativen Erfahrungen im ersten Lehrbetrieb befand sich Jessie vor dem zweiten Betriebswechsel erneut in Schwebelage – unsicher in Bezug darauf, ob sie sich im nächsten Lehrbetrieb bewähren würde oder ob das letzte Lehrjahr wieder so schlimm werden würde wie das erste (93). Die Tatsache, dass sie die im zweiten Lehrbetrieb gewonnene Sicherheit und Stabilität nach kurzer Zeit schon wieder aufgeben musste, belastet sie noch heute:

> Ja, und dann kannst wieder von Neu starten, du kommst bei hundert Prozent an und darfst gleich wieder bei null starten. Und das finde ich ein bisschen doof. (…) Wir müssen wirklich bei allem wieder bei null starten, du musst beim Bereich wieder von null starten, du musst bei den Leuten wieder von null starten, du musst beim Einarbeiten, allem, wieder von null starten. (215)

Geteilte Betreuung

Auch mit der Betreuungskonstellation des Verbunds, d.h. mit der geteilten Betreuung zwischen (wechselnden) Berufsbildenden und Ausbildungsverantwortlichen, hat Jessie kaum gute Erfahrungen gemacht. Ihre drei Berufsbildnerinnen und Berufsbildner hätten sich nicht groß für sie als Person interessiert. In einem traditionellen Lehrbetrieb entscheide man sich *für* einen Lernenden und formt ihn. Im Verbund dagegen bezahle man, um den Lernenden ein Jahr lang als Arbeitskraft zu nutzen: *„Hier hast du den Lehrling sowieso nur ein Jahr, aber dann muss er ein Jahr Vollgas geben, und das ist so*“ (453). In der traditionellen Lehre, denkt Jessie, sei dies anders:

> Ich denke, es macht schon einen Unterschied, also jetzt auch von der Klasse, Kolleginnen, die ich in der Klasse habe, wie soll ich sagen, sie erzählen mir Sachen, wo ich denke, oh, was Berufsbildner sind so nett? Weil bei uns ist es halt wirklich, die interessiert genau ein Jahr, nachher bist du ihnen egal. (147)

Auch von der Betreuung durch die Ausbildungsverantwortlichen der Leitorganisation ist Jessie enttäuscht. Da diese im betrieblichen Alltag nicht zugegen sind, müssen sie im Fall eines Konflikts zwischen Betrieb und Lernenden einschätzen, wessen Version der Vorfälle sie Glauben schenken, und sie müssen ihre Betreuungsverantwortung für die Lernenden mit ihren kommerziellen Interessen abwägen. Als Jessie im ersten Lehrjahr von den Angestellten ihres Lehrbetriebs gemobbt wurde, glaubten ihr die Ausbildungsverantwortlichen nicht und machten vielmehr sie selbst für den Konflikt verantwortlich. Da der Lehrbetrieb mit Jessies Arbeitsleistung nicht zufrieden war und dies der Leitorganisation bereits kommuniziert hatte, schienen die Ausbildungsverantwortlichen Jessies Version der Vorfälle als Ausrede interpretiert zu haben. Auch die Tatsache, dass sich beispielsweise Bekim im gleichen Lehrbetrieb so wohlgefühlt hatte, dürfte es für die Leitorganisation schwer gemacht haben, abzuschätzen, was tatsächlich vorgefallen war. Jessies unsichere und wenig abstrahierende Ausdrucksweise hat vermutlich dazu beigetragen, dass es ihr nicht

gelungen ist, den Ausbildungsverantwortlichen die Tragweite der Situation bewusst zu machen.

Jessies Vertrauen in die Leitorganisation wurde durch diese Erfahrung nachhaltig erschüttert; sie fühlte sich ohnmächtig und dem Lehrbetrieb ausgeliefert. Aus Angst, aufgrund des Konflikts mit dem Lehrbetrieb ihre Lehrstelle zu verlieren, hörte sie schließlich damit auf, sich bei der Leitorganisation über ihre unerträgliche Arbeitssituation zu beklagen:

> Irgendwo hast du dann trotzdem Angst so hm, könnte ich vielleicht die Lehre verlieren durch das, nicht durch deine eigene Schuld, aber durch das, dass du dann halt quasi so ein bisschen der Störfaktor bist im schönen Bild oder, dann hast du halt trotzdem auch Angst, du hast auch trotzdem Angst dann, das Maul aufzumachen, weil du denkst, ja du wirst eh nur zurückgewiesen und es glaubt dir eh keiner, also lässt du es einfach. (37)

Im Nachhinein erkannten die Ausbildungsverantwortlichen, dass Jessie recht gehabt hatte, und entschuldigten sich bei ihr. Der Betrieb wurde aus dem Verbund ausgeschlossen. Dies war deshalb der Fall, weil die zweite Lernende, die zeitgleich mit Jessie bei Acom war, *„nachdem sie ihren Lehrabschluss gesichert hatte“* (29), der Leitorganisation erzählte, *„was alles auch sonst passiert ist“* (29). Das verlorene Vertrauen konnte Jessie jedoch nicht wiederherstellen: *„Wenn du einmal Unterstützung gebraucht hättest und du sie nicht kriegst, ist es einfach weg irgendwann“* (125).

Im Verlauf von Jessies zweitem Lehrjahr hat eine neue Mitarbeitende bei Spednet angefangen. Zu dieser konnte Jessie wieder Vertrauen fassen: *„Sie ist einfach anders. (...) Du weißt auch, dass du dich mit ihr treffen kannst, und dass ihr reden könnt, und dass sie dir auch zuhört, und dass sie trotzdem deine Meinung akzeptiert, auch wenn sie sie nicht mit dir teilt“* (105). Das Prinzip der geteilten Betreuung empfindet sie jedoch noch immer als ambivalent:

> Eigentlich ist es cool. Wenn du weißt, mit der einen Person kannst du über etwas einfach nicht reden, hast du trotzdem noch jemand anderen zur Verfügung, wo du trotzdem hinkannst. Und von dem her ist es schon cool, dass du irgendwo doch zwei Leute hast, also zwei Orte hast, an die dich wenden kannst. Irgendwie macht es das auch ein bisschen kompliziert, wenn du immer wieder so hin und her switchst oder von beiden Seiten irgendetwas hörst und denkst, boh, lasst mich doch in Ruhe, eine Person reicht. (363)

Mechanismen sozialer Reproduktion

Das kommerzielle Arrangement zwischen Lehrbetrieb und Leitorganisation impliziert, dass der Lehrbetrieb weniger Verantwortung für die Lernenden übernehmen muss, als dies in der traditionellen Lehre der Fall ist. In Jessies Erfahrung führte dies dazu, dass sich der Lehrbetrieb weniger für die Lernenden einsetzte. Ihre Berufsbildnerinnen und Berufsbildner hatten weder die Zeit noch den Willen, sie wirklich zu *bilden*, sondern nutzten sie primär als (billige) Arbeitskraft. Jessie spürt einen großen Druck auf sich, die *„perfekte Lernende“* zu sein (453). Aufgrund ihrer unsicheren Disposition und der Tatsache,

dass sie mit der hohen Dynamik und Komplexität der Arbeit Mühe hat, erweist sich diese Situation als sehr schwierig für sie. Ihr Bedürfnis nach fachlicher Anleitung, enger Begleitung und überschaubarer Arbeit steht im Widerspruch zu der ausgeprägten Selbstständigkeit und der hohen Flexibilität, die in der Verbundausbildung gefordert werden.

Jessies eher unsicherer, praktisch ausgerichteter und gemeinschaftlicher Habitus erschwert den zweiten Betriebswechsel. Die Perspektive, sich alles, was sie im zweiten Lehrjahr erarbeitet hat – Beziehungen, Fachkenntnisse und Arbeitsroutine – erneut aufbauen zu müssen, belastet sie. Dieser Druck wird noch verstärkt durch die traumatischen Erfahrungen, die sie im ersten Lehrbetrieb gemacht hatte, und ihre Angst, dass das dritte Lehrjahr eventuell auch wieder so schlimm werden könnte. Die von ihr ersehnte Gemeinschaft und Loyalität fand sie nur punktuell, nachdem sie sich im zweiten Lehrbetrieb eingelebt hatte, und zwar in der Beziehung zur neuen Ausbildungsverantwortlichen sowie im Zusammenhalt der Lernenden untereinander.

In ihrer Beziehung zur Leitorganisation kollidiert ihr Anspruch, ihre Rechte und ihre Integrität zu wahren, mit ihrer Angst, den Lehrabschluss zu gefährden. So versuchte sie zwar zunächst, die Leitorganisation dazu zu bringen, sich für ihre Bedürfnisse einzusetzen. Nach dem anfänglichen Misstrauen und Unverständnis vonseiten der Leitorganisation gab sie jedoch auf, da sie befürchtete, ihre Lehrstelle verlieren zu können. In der Folge zog sie sich zurück und teilte sich der Leitorganisation selbst dann nicht mehr mit, als weitere, schwerwiegendere Ereignisse vorfielen. Da sie die belastende Situation im Lehrbetrieb nicht länger hinnehmen wollte, wandte sie sich schließlich an die Lehraufsicht. Aber das offizielle Verfahren, zu dem ihr vonseiten der Lehraufsicht geraten wurde, zog sie aus einem Gefühl der Ohnmacht und Sicherheitsorientierung heraus nicht durch:

> Ich bin auch bei der Lehraufsicht gewesen. Er hat mir da gesagt, im ersten Lehrjahr, dass ich ihn einschalten muss, dass er mir helfen kann. Und ich habe mich nicht getraut, weil ich ja die Person bin, die schlussendlich da weiterarbeiten muss, und ich habe Angst gehabt, dass, sobald er aus dem Zimmer läuft, ich dann nur noch Stress habe. Und das wollte ich nicht. (271)

Jessie entschied sich für die Ausbildung in der Spedition, da sie nach dem zehnten Schuljahr kein alternatives Lehrstellenangebot hatte. Der Verbundausbildung ermöglichte ihr folglich den Zugang zur Berufsbildung, entspricht jedoch weder ihren Interessen noch ihren Bedürfnissen. Was sie sich ersehnt, sind ein weniger komplexer Arbeitsbereich, fachliche Anleitung und enge Begleitung, Stabilität und Sicherheit, Loyalität und Vertrauen. Ihre Lehre wird vielen dieser Bedürfnisse nicht gerecht. Ganz im Gegenteil erfordert die Verbundausbildung hohe Selbstständigkeit und Flexibilität, Risikobereitschaft und Autonomie. Die hohe Dynamik und die Komplexität der Spedition werden durch die Betriebswechsel zusätzlich verstärkt.

Da Jessie aufgrund ihrer habituellen Dispositionen mit den Anforderungen der Verbundausbildung überfordert ist, scheint die Lehre bei ihr nicht zu mehr Selbstvertrauen, sondern im Gegenteil zu einer stärkeren Verunsicherung geführt zu haben. Was aus einer Perspektive sozialer Ungleichheit nun mehr zu gewichten ist, der Zugang zu einer Lehrstelle oder die Belastung und die Verunsicherung, denen Jessie aufgrund der fehlenden Passung zur Ausbildung ausgesetzt ist, ist schwierig einzuschätzen. Sicher ist jedoch, dass der Zugang zur Berufsbildung für Jessie mit einem hohen Preis einhergeht.

8.3.3 Vergleichende Analyse Spednet

Abbildung 13 zeigt den sozialen Ort der vier Lernenden von Spednet sowie, als Vergleich, denjenigen von Lena, Philipp und Andrea[49] von Transportnet (vgl. Kapitel 8.2.1 und 8.2.5). Während die Fälle von Daniel und Isabelle, welche hier nicht im Detail ausgeführt werden, in vielerlei Hinsicht Parallelen zu den Erfahrungen von Lena und Philipp – welche sich in einer vergleichbaren Position im sozialen Raum wie auch auf der Milieulandkarte befinden – aufweisen, fügen die Fälle von Bekim und Jessie der bisherigen Analyse nochmals eine neue Dimension hinzu.

Der Einbezug von Jessie und Bekim differenziert die bisherige Analyse. Die beiden Fallanalysen zeigen auf, dass auch Lernende der Traditionslinie der Facharbeit durchaus große Bewältigungsprobleme mit der Verbundausbildung aufweisen können. Zusammen mit *Andrea* von Transportnet, für welche die Anforderungen der Verbundausbildung ebenfalls eine leichte Überforderung darstellen, handelt es sich hierbei um Lernende, welche sozialräumlich relativ weit unten in der Traditionslinie der Facharbeit verortet sind. Es handelt sich bei diesen drei Lernenden um relativ unsichere, sicherheitsorientierte Lernende mit einer praktisch-materiellen Sicht auf die Welt und einer skeptischen Haltung gegenüber Autoritäten. Sie verfügen alle über ein starkes Gerechtigkeitsempfinden. Ihnen widerstrebt es, sich unterordnen bzw. anpassen zu müssen; aufgrund ihres geringen Selbstvertrauens und ihrer tendenziell prekären Lage fühlen sie sich jedoch oft dazu genötigt.

Zudem haben sowohl Jessie (Spednet) wie auch Andrea (Transportnet) – als Einzige der zwanzig interviewten Lernenden – die Sekundarschule im Niveau C (allgemeine Anforderungen) absolviert. Mit den *Betriebswechseln* haben diese beiden Lernenden auch deshalb Mühe, weil ihnen die kognitive Umstellung auf den jeweils neuen Fachbereich Schwierigkeiten bereitet. Aufgrund ihres materiellen Habitus (und in Wechselwirkung mit ihrer schulischen Biografie) fällt ihnen die Aneignung von abstrakt-ideellen Inhalten eher schwer.

49 Die Einzalfallanalyse von Andrea wurde in der vorliegenden Arbeit nicht dargestellt.

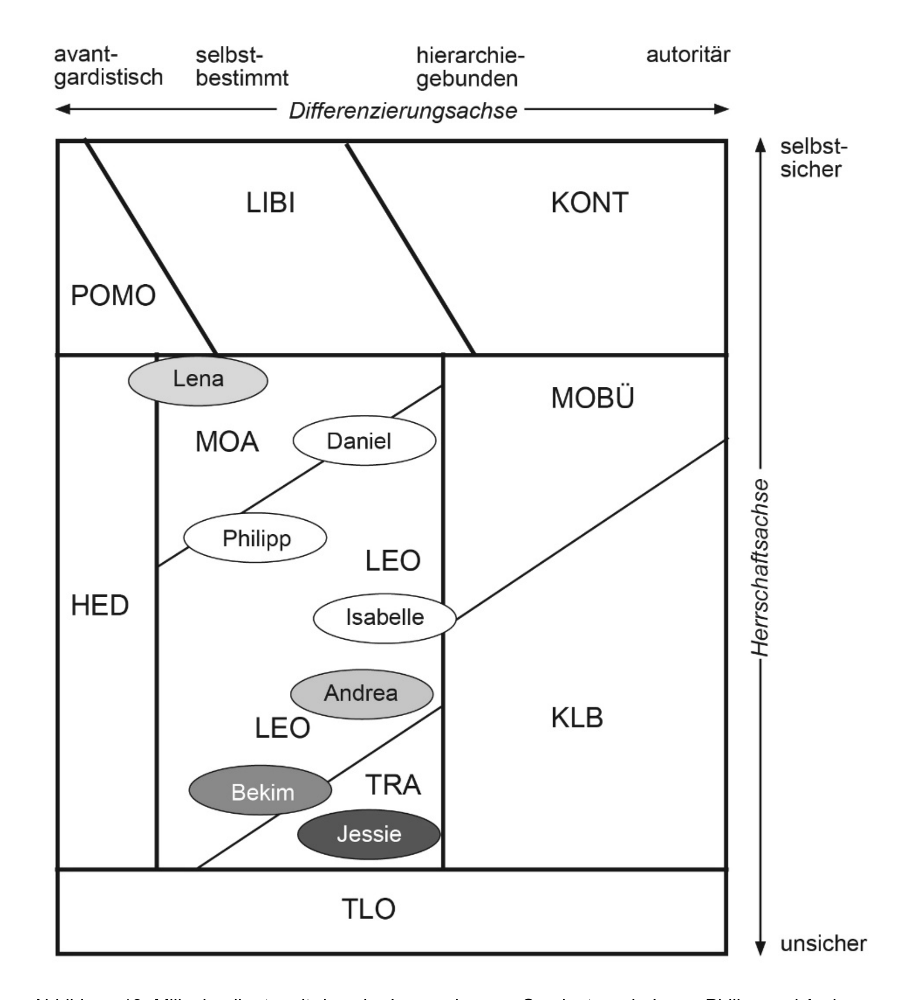


Abbildung 13: Milieulandkarte mit den vier Lernenden von Spednet sowie Lena, Philipp und Andrea von Transportnet (in Anlehnung an Bremer, 2010, S. 231)

Insgesamt erscheint die Bewältigung der verbundspezifischen Anforderungen bei Spednet etwas brüchiger zu sein als bei Transportnet. Dieser Eindruck mag täuschen und ein Zufall des Samples sein, kann jedoch auch daran liegen, dass Spednet Kaufleute im Profil mit den tiefsten schulischen Anforderungen (*B-Profil*) ausbildet und deshalb für Jugendliche mit geringerer Vorbildung (und in der Folge mit im Durchschnitt tieferer sozialer Herkunft) offen ist. Auf der anderen Seite sind auch Erklärungsversuche vorstellbar, welche die ver-

gleichsweise größeren Schwierigkeiten von Bekim und Jessie auf Unterschiede zwischen den beiden Lehrbetriebsverbünden zurückführen. Zwei solche Unterschiede liegen auf der Hand: Im Vergleich zu den Verbundbetrieben von Transportnet verfolgen die Betriebe von Spednet eine stärker *produktionsorientierte Ausbildungsstrategie*. Die meisten der Ausbildungsbetriebe haben keine Kapazitäten, um die Lernenden nach Lehrabschluss zu übernehmen. Die Lernenden sind für sie nicht zukünftiger Betriebsnachwuchs, sondern eine Substitution für (unqualifizierte) Angestellte. Dies geht mit einer grundlegend anderen – stärker marktorientierten – Positionierung, Sozialisation und Betreuung der Lernenden einher.

Ein zweiter Erklärungsansatz betrifft das unterschiedliche *Rotationsmodell* der beiden Lehrbetriebsverbünde: Das Rotationsmodell von Transportnet ist zwar projektförmiger, jedoch impliziert der *Schwerpunktprozess* ansatzweise einen Wettbewerb um die besseren Ausbildungsbedingungen. Denn da sich die Lernenden für die Schwerpunktplätze bewerben, stehen die Betriebe untereinander in direkter Konkurrenz um die (guten) Lernenden.

Ob die vergleichsweise größeren Schwierigkeiten von Bekim und Jessie auf ihren habituellen Dispositionen und ihrer geringeren Ausstattung an (kulturellem) Kapital oder aber auf den Spezifika der Ausbildung bei Spednet beruhen, kann aufgrund des Designs nicht abschließend beurteilt werden. Denn der Habitus (als Produkt sämtlicher früherer Erfahrungen) strukturiert die subjektive Erfahrung der Lehre nicht nur vor, er wird durch diese gleichzeitig auch modifiziert und ist deshalb (zumindest zum Teil) auch *Folge* der Ausbildungserfahrungen.

Der Fall von Jessie verdeutlicht diese Zirkelbewegung zwischen Habitus und Ausbildungserfahrungen: Ich gehe davon aus, dass die von Anfang an großen Probleme in einem Zusammenhang mit ihrem unsicheren, materiellen, eher unkonventionellen und rebellischen Habitus stehen. Man kann sich aber durchaus auch vorstellen (und sie stellt dies selbst auch so dar), dass sie aufgrund der Ohnmachtserfahrungen im Lehrbetriebsverbund und insbesondere im ersten Lehrbetrieb an Selbstsicherheit und Optimismus eingebüßt hat, weshalb sie auf der Milieulandkarte entsprechend nach unten „gerutscht“ ist.

Ein Problem des methodischen Vorgehens ist, dass es sich um eine *Momentaufnahme* handelt: Transformationen des Habitus können dadurch nicht erfasst werden bzw. können einzig über die Erzählungen der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner ansatzweise rekonstruiert werden.

Ich gehe davon aus, dass die tiefere Verortung von Jessie und Bekim, beispielsweise im Vergleich mit Philipp, *beides*, sowohl Ursache wie auch Folge der schwierigeren Ausbildungserfahrungen ist. Die beiden Fälle verdeutlichen, wie die Dispositionen des Habitus durch die gemachten Erfahrungen (der Aberkennung, Ohnmacht etc.) in einer Zirkelbewegung verstärkt werden.

8.4 Einzelfallanalysen Integranet

8.4.1 Jelena: „Man lernt viele Abläufe und Dinge, die man nicht lernen würde, wenn man nur in einem Betrieb ist“

Jelena ist zwanzig Jahre alt und hat vor acht Monaten ihre Lehre zur Kauffrau bei Integranet abgeschlossen. Wie bei Integranet üblich, hat Jelena ihre Berufslehre in drei verschiedenen Ausbildungsbetrieben absolviert, wo sie jeweils ein Jahr war. Seit Lehrabschluss arbeitet sie als Kauffrau in der Administration eines Krankenhauses. Jelenas Eltern stammen beide aus dem ehemaligen Jugoslawien. Jelena selbst ist in der Schweiz geboren und aufgewachsen.

Berufsfindung

Jelena hat die Sekundarschule im Niveau B (erweiterte Anforderungen) besucht, nach dem Ende der obligatorischen Schulzeit jedoch keine Lehrstelle gefunden. Deshalb hat sie bei *Intrum* während eines Jahres Praktikum absolviert. Intrum ist eine öffentlich finanzierte Organisation, welche Jugendliche, die nach der Schule keine Lehrstelle gefunden haben, beim Einstieg in das Berufsleben begleitet. Intrum arbeitet eng mit Integranet zusammen und deshalb wurde Jelena auch empfohlen, sich bei Integranet zu bewerben.

Für den kaufmännischen Bereich hat sie sich aufgrund von persönlichem Interesse und wegen der guten Weiterbildungsoptionen entschieden. Körperlich belastende oder pflegerische Tätigkeiten hat sie von vornherein ausgeschlossen, die diese ihr nicht entsprechen:

> Wie ich zum KV gekommen bin, ist, dass ich gerne im Büro gearbeitet habe. Also ich war gerne eben vor dem PC, ich war sehr genau und alles richtig/ Ich habe mir immer alles gut aufgeschrieben. Ich konnte mir auch nicht vorstellen, dass ich jetzt irgendwo in einem Beruf bin, wo ich irgendwie viel laufen muss. Oder im medizinischen Bereich, dass ich als Pflegefachfrau irgendwo arbeite oder so, dass ich so einen richtig nahen Kontakt mit den Menschen habe. Das konnte ich mir nie vorstellen. Und auch das KV, also wenn man die KV-Lehre abschließt, dass man nicht unbedingt im Büro bleiben muss. Also man hat extrem viele Weiterbildungen also zur Auswahl die man machen kann. (P21: 118)

Im Januar bekam Jelena die Zusage von Integranet. Es war das einzige Lehrstellenangebot, das sie hatte, und sie sagte sofort zu. Sie empfand Integranet jedoch nicht als Notlösung, sondern als idealen Lehrbetrieb, unter anderem auch, weil sie ihre zukünftige Ausbildungsleiterin bereits von ihrem Praktikum bei Intrum kannte und sich sehr gut mit ihr verstand.

Ausbildungsverlauf

Im ersten Lehrjahr war Jelena in einem Altersheim, wo sie im Sekretariat und am Empfang arbeitete. Diese Zeit hat sie sehr positiv in Erinnerung: Sie konnte selbstständig arbeiten, viel Verantwortung übernehmen und hat vonseiten der Berufsbildnerin großes Vertrauen genossen. Ihre Berufsbildnerin habe sie *„wie eine richtige Mitarbeiterin"* behandelt, was sie sehr geschätzt hat:

> Dort bin ich sehr selbstständig geworden. (…) Und da habe ich, eben war ich sehr viel selbstständig, habe sehr verschiedene Sachen gemacht, die natürlich mir auch sehr geholfen haben, Verantwortung zu übernehmen. Und dann gab es auch manchmal einen Mitarbeiterwechsel. Und dann musste ich sie einarbeiten, weil die schon gegangen ist und wir nur zu zweit hier waren. Das fand ich dort sehr gut. Also wirklich das selbstständige Arbeiten, sie haben Vertrauen gehabt, sie haben mir vertraut, das habe ich auch wirklich sehr geschätzt. Und ich habe mir auch wirklich Mühe gegeben, das also wirklich sehr gut zu machen oder. (159)

Ähnlich wie Bekim hebt Jelena positiv hervor, dass ihr vom Lehrbetrieb viel Vertrauen und Anerkennung für die geleistete Arbeit entgegengebracht worden sei. Auch sie betont, dass sie nicht als Lernende, sondern als gleichwertige Mitarbeiterin behandelt wurde. Dadurch habe sie gelernt, selbstständig und verantwortungsbewusst zu arbeiten.

Im zweiten Lehrjahr war Jelena bei einem Pharmaunternehmen. Dort war sie im Backoffice und hatte keinen persönlichen Kundenkontakt, sondern war *„mehr am Telefon mit den Patienten"* (155). Von ihrer Berufsbildnerin wurde sie sehr gefordert, unter anderem musste sie jeden Monat eine kleine Präsentation zu einem selbst gewählten Thema halten. Der Anfang verlief etwas harzig, da die Berufsbildnerin Jelena gegenüber – der ersten Lernenden des Betriebs – relativ skeptisch eingestellt war. Jelena konnte zu Beginn nur wenig selbstständig arbeiten und fühlte sich unterfordert. Es gelang ihr aber, die Berufsbildnerin von ihrer hohen Arbeitsmoral zu überzeugen, und nach zwei Monaten *„hat sich alles schon geändert"* (187). Im Nachhinein beurteilt sie das Pharmaunternehmen als den besten Lehrbetrieb, den sie in ihrer Lehre hatte: Mit dem Team kam sie gut aus, es war sehr streng und entsprechend habe sie viel *„für die LAP [Lehrabschlussprüfung], [aber] auch nachher fürs Leben"* gelernt (159):

> Am Anfang hatte ich das Gefühl, dass [die Berufsbildnerin] mich wirklich nur so, ja du bist jetzt Lehrling, du machst jetzt das und das und das. Erst als sie nachher verstanden hat, dass ich eben eigentlich nicht nur ein Lehrling sein will, sondern auch wirklich lernen will und wirklich wie eine Mitarbeiterin sein will, und dann, dann ist sie ein bisschen anders geworden. (175)

Dank ihres Arbeitseifers und Lernwillens ist es Jelena gelungen, ihre Berufsbildnerin von sich zu überzeugen. Sie scheint mit der anfänglichen Missbilligung der Berufsbildnerin reif und diplomatisch umgegangen zu sein. Auch hat

sie sich nicht selbst hinterfragt, sondern sie hat das Verhalten der Berufsbildnerin analysiert und zu verstehen versucht, wie die Berufsbildnerin „tickt". Schließlich wurde ihr sogar angeboten, dass sie ihr drittes Lehrjahr ebenfalls dort verbringen könne. Dies habe sie jedoch abgelehnt, weil sie nochmals etwas Neues sehen wollte, wenn sie schon die Möglichkeit dazu hätte.

Ihr letztes Lehrjahr verbrachte Jelena in einer Kommunikationsagentur. Dies war für sie eine *„extrem große Umstellung"* (191). Dies war nicht nur deshalb der Fall, weil es sich um eine völlig andere Branche handelte, sondern auch deshalb, weil sie nach zwei größeren Unternehmen nun in einen Kleinbetrieb mit weniger als zehn Mitarbeitenden kam. Die Angestellten hatten *„ganz andere Ausbildungshintergründe"*, sie hatten *„alle eigentlich studiert"*. Deshalb habe sie auch in diesem Lehrbetrieb *„extrem viel lernen können"* – vor allem hinsichtlich Rechtschreibung, Rhetorik, Kommunikation und Marketing (191). Was sie jedoch weniger schätzte, war, dass sie hier stärker auf ihre untergeordnete Rolle als Lernende reduziert wurde:

> Was hier noch war, ist, dass ich manchmal halt einfach so, wie soll ich sagen, mal eine Sitzung vorbereitet habe, Wasser hingestellt und alles. Mal einen Kaffee gemacht für jemanden, der kommt. So Sachen. Die ich [in den ersten beiden Lehrbetrieben] eigentlich nie, also nicht mal dazu gekommen bin vor lauter Arbeit. (…) Das war dann eher so eine Umstellung. (191)

Jelena kritisiert zwar nicht explizit, dass sie Kaffee machen und Wasser hinstellen musste, aber die rhetorische Rahmung lässt ahnen, dass sie diese Rolle nicht sehr geschätzt hat (*„halt"*, *„eher so eine Umstellung"*). Auch stellt sie *„Kaffee machen*" in einen Gegensatz zu *„Arbeit"*. Insgesamt jedoch habe es ihr in allen drei Ausbildungsbetrieben gut gefallen: *„Im Betrieb war es eigentlich immer recht gut, und soviel ich weiß, waren sie auch immer recht zufrieden mit mir. Und ich auch mit ihnen"* (42). Was sie während ihrer Ausbildung jedoch belastet hat, war die Berufsschule, da sie unter großer Prüfungsangst leidet. Jelena war sehr nervös wegen der Lehrabschlussprüfung, aber auch wegen der betrieblichen Prüfungen (Prozesseinheiten PE; Arbeits- und Lernsituationen ALS), was die letzten beiden Lehrjahre etwas überschattete. Von einer Außenperspektive aus gesehen scheint ihre Nervosität unberechtigt, denn sie hat ihre Lehre mit einer sehr guten Gesamtnote abgeschlossen.

Der Übergang in den Arbeitsmarkt klappte reibungslos. Sie begann im Januar mit Bewerbungen und im März hatte sie bereits die Zusage für die Stelle in der Krankenhausadministration. Sie hatte sich jedoch große Sorgen gemacht, dass sie keine Stelle finden würde, und auch viele Absagen erhalten.

Für das nächste Jahr plant Jelena keine Veränderung, sondern wird weiterhin in der Krankenhausadministration arbeiten. Danach möchte sie mit einer berufsbegleitenden Weiterbildung beginnen. Ursprünglich hatte sie an Rechnungswesen oder Buchhaltung gedacht, aber mittlerweile interessiert sie sich daneben auch für den Ausbildungsgang der Medizinischen Sekretärin. Was es genau sein wird, hält sie noch offen. Ihr Aufstiegsstreben hält sich jedoch in

Grenzen: *„Sicherlich wird es Büro bleiben, KV. Also da gehe ich jetzt nicht irgendwie in einen ganz anderen Bereich“* (407).

Ausbildungserfahrung vor dem Milieuhintergrund

Jelenas hohes Lern- und Leistungsethos und ihre begrenzte Aufstiegsorientierung verweisen auf eine Herkunft im leistungsorientierten Arbeitnehmermilieu. Für ihren Lehrberuf hat sie sich aufgrund von persönlichem Interesse und wegen der guten beruflichen Perspektiven entschieden. Sie identifiziert sich mit ihrer beruflichen Tätigkeit und arbeitet motiviert, kompetent und gewissenhaft. Sie schätzt hohe Selbstständigkeit und Verantwortung bei der Arbeit und erwartet im Gegenzug Anerkennung und persönliche Entwicklungsmöglichkeiten. Die Ausbildung ist für Jelena Mittel zur Selbstverwirklichung, die materielle Ebene ist sekundär (*„Wenn ich schon die Möglichkeit habe,* (…) *dann will ich das schon jetzt ausnutzen und* (…) *den Beruf ausüben, der mir auch wirklich gefällt“,* 419). Trotzdem plant sie ihre berufliche Zukunft methodisch und realistisch, wie dies beispielsweise schon bei der Stellensuche der Fall war (*„Und dann habe ich halt mehr geschaut, dass es so [im medizinischen] Bereich ist, weil ich da halt auch ein bisschen Erfahrung habe“,* 86). Auch hat es Jelena abgelehnt, das dritte Lehrjahr im gleichen Betrieb zu verbringen, weil sie *„nochmals etwas Neues sehen wollte“,* da sie die Möglichkeit dazu hatte. Diese Aussage könnte man auch hedonistisch verstehen, jedoch bedeutet für Jelena „etwas Neues sehen“ in erster Linie mehr zu lernen und mehr Berufserfahrungen zu sammeln. In der Interaktion mit Ausbildungsverantwortlichen und anderen Lernenden ist für Jelena der Zugang zu Informationen wichtiger als Gemeinschaft: *„[Die Lernendentreffen] fand ich eigentlich gut. Wir haben dort viele Informationen bekommen, wie es dann weitergeht und alles. (...) Nicht unbedingt mega das Bedürfnis, dass ich die jetzt kennenlerne, aber es war sicher schön, dass ich mal sehe, wer wirklich mit mir bei Integranet ist“* (335 f.). Jelenas Selbstsicherheit und ihr Zukunftsoptimismus werden etwas gebrochen durch ihre große Prüfungsangst und die Befürchtung, nach Lehrabschluss keine Stelle zu finden.

Die Familiendaten stützen diese Interpretation: Jelenas Eltern haben in ihrer Heimat beide eine Berufslehre abgeschlossen, der Vater als Schreiner, die Mutter als Malerin. Jelenas Mutter hat zu einem späteren Zeitpunkt zusätzlich eine *„KV-ähnliche“* Weiterbildung absolviert. Mit der Migration in die Schweiz wurde das kulturelle Kapital der Familie jedoch stark entwertet, der Vater arbeitet heute als Taxi-Chauffeur und die Mutter als Reinigungsfachfrau. Jelenas Sicherheitsorientierung und die Skepsis bezüglich ihrer Arbeitsmarktchancen, aber auch der Wunsch nach einer erfüllenden Arbeit werden vermutlich stark durch die prekäre Arbeitslage ihrer Eltern beeinflusst.

Positive und negative Aspekte der Ausbildung aus subjektiver Sicht

Jelena hat ihre Ausbildung bei Integranet sehr positiv in Erinnerung:

> Bei mir jetzt in diesen drei Lehrjahren hat alles sehr gut geklappt. Auch mit den Ausbildungsleiterinnen war ich sehr zufrieden, mit meinen Lehrbetrieben. (…) War eigentlich alles recht gut, also eben Schlechtes kann man da nicht viel sagen. (18)

Die vereinzelte Kritik, die sie anbringt, betrifft Details: die obligatorische Abendveranstaltung in jener Zeit, in der sie eigentlich für die Lehrabschlussprüfung hätte lernen müssen, die vom Lehrbetriebsverbund organisierten, etwas langwierigen Abendkurse und den vergleichsweise tiefen Lernendenlohn. Sie relativiert jedoch sogleich, dass dies für sie *„nicht so ein riesiges Problem"* gewesen sei (138). Was sie bei Integranet am meisten geschätzt habe, sei die gute Betreuung gewesen. Immer, wenn sie ein Problem oder eine Frage gehabt habe, seien ihre Ausbildungsleiterinnen für sie da gewesen und hätten sich Zeit für ein Gespräch mit ihr genommen: *„Dass sie, wenn ich Fragen hatte, wirklich da waren, um mir das zu beantworten"* (18). Jelenas Fragen bezogen sich in der Regel auf das Schulische und das Formale der Ausbildung: die betrieblichen Prüfungselemente (PE und ALS), Abgabetermine und Ähnliches:

> *Und ja zum Beispiel bei diesen Prozesseinheiten hatte ich auch manchmal, vor allem am Anfang hatte ich halt sehr Angst oder, vor dem, also eben wie das wirklich aussehen soll. (...) Ich konnte es ihr mehrmals präsentieren und dann hat sie mir eben ein bisschen Tipps gegeben und ein paar PEs gezeigt. (...) Da war ich wirklich froh und konnte recht viel daraus lernen.* (18)

Gerade angesichts ihrer Prüfungsängste war Jelena sehr froh über diese Unterstützung. Als zweiten Pluspunkt des Lehrbetriebsverbunds erwähnt sie, dass das Bewerbungsverfahren für die Lehrstelle vor vier Jahren sehr schnell und unkompliziert gewesen sei: *„Und* bei der Lehrstellensuche auch, dass das wirklich perfekt geklappt hat, da war ich wirklich sehr froh" (18). Diese Aussage, kombiniert mit ihrer Angst, nach Lehrabschluss keine Stelle zu finden, lässt darauf schließen, dass die zwei Jahre der Lehrstellensuche Jelena sehr belastet hatten. Die Zusage von Integranet muss eine enorme Erleichterung dargestellt haben, da sie diese heute, vier Jahre später, immer noch als einen der besten Aspekte ihrer Ausbildung erwähnt.

Rotation

Auch dem Rotationsprinzip kann Jelena nur Positives abgewinnen, da die wechselnden Lehrbetriebe ihren Lerneifer beflügelt hätten. Man lerne verschiedene Tätigkeiten, Prozesse und Personen kennen und sammle Erfahrungen in verschiedene Branchen und Arbeitsbereichen:

> *Vor allem, dass man eben die Lehrbetriebe wechseln kann, dass man sehr verschiedene Erfahrungen sammeln kann in verschiedenen Bereichen, in verschiedenen [Branchen]. Man lernt verschiedene Personen kennen, was natürlich auch ein Vorteil ist.* (…) *[Man*

lernt] ganz viele Abläufe oder Sachen, die man halt nicht lernen würde, wenn man nur in einem Betrieb ist. (122)

Rückblickend meint Jelena, der größte Vorteil der Betriebswechsel war, dass sie an jedem Ort etwas Neues *„für die LAP, aber auch fürs Leben"* mitnehmen konnte. Im ersten Lehrbetrieb lernte sie, selbstständig und selbstverantwortlich zu arbeiten, im zweiten Lehrbetrieb wurde sie in MS-Office und Präsentationstechnik geschult und im dritten Lehrbetrieb bekam sie Wissen bezüglich Rechtschreibung, Rhetorik, Kommunikation und Marketing vermittelt. Aufgrund der Rotationen konnte sie sich zudem die Fähigkeit aneignen, offen auf Leute zuzugehen und sich neue Arbeitsabläufe schnell einzuprägen: *„Wie man sich zum Beispiel einarbeitet, was der erste Schritt ist, den man machen muss"* (203). Da Jelena sehr autonom und unabhängig ist, hat es sie nicht belastet, dass sie sich jeweils nach einem Jahr vom Team verabschieden musste oder dass sie nicht wusste, wo sie in einem Jahr sein würde: „Nein, eigentlich nicht. Ich habe mich schon immer gefreut auf Überraschungen" (219). Auch die fachliche Umstellung fiel ihr jeweils nicht schwer:

> Von den Bereichen her war ist es schon recht anders. (…) Aber ich hatte jetzt nie wirklich Mühe. Das, was war, habe ich hinter mir, also wie soll ich sagen, die Abläufe [im ersten Lehrbetrieb] waren [im zweiten Lehrbetrieb] logischerweise anders. Und dann konnte ich mich schön umstellen. Aber ich habe ihnen auch manchmal Sachen gezeigt, wie es bei mir früher war, wenn ich etwas fand, ja, vielleicht könnte man das besser machen. Manchmal ist es umgesetzt *worden. Ja sonst fand ich das nicht so schwer.* (195)

Geteilte Betreuung

Auch die geteilte Betreuung habe für sie nur Vorteile gehabt: Wenn die eine Betreuungsperson ihre Fragen nicht beantworten konnte, dann sei sie zur anderen gegangen, und diese konnte ihr dann weiterhelfen. Insbesondere die formalen Aspekte, ALS, PE und die Lehrabschlussprüfung, haben Jelena stark verunsichert. Und meistens sei es die Ausbildungsleiterin der Leitorganisation gewesen, die sie hierbei unterstützen konnte – die sie „ausgebildet" habe, wie Jelena sagt (283). Deshalb sei die Ausbildungsleiterin für sie auch die wichtigere Bezugsperson gewesen. Wegen ihrer autonomen und unabhängigen Disposition stellte Jelena neben der Vorbereitung auf die Prüfungen keine Ansprüche an ihre Ausbildungsleiterin:

> [Meine Ausbildungsleiterin] im ersten Lehrjahr habe ich ein bisschen öfter gesehen, weil ich damals mehr Fragen hatte zu den ALS, PE und diesen Sachen. Aber nachher mit [meiner zweiten Ausbildungsleiterin], also ich habe sie dann wirklich selten gesehen. Also nie, dass wir jetzt wirklich einen Termin abgemacht haben, um etwas zu besprechen. (…) Ich habe immer gesagt, eben, wenn ich dann etwas habe, dann würde ich mich sicherlich melden. Aber sie waren auch immer freundlich und nett und alles und haben dann auch immer gefragt, eben, ob es mir gut geht. (247)

Die dynamische Lernumgebung im Verbund entspricht Jelenas autonomem, analytischem und lernbegierigem Habitus. Trotz ihrer leichten Unsicherheit und Sicherheitsorientierung hatte Jelena keinerlei Mühe mit der Verbundausbildung. Die professionelle Prüfungsvorbereitung durch die Leitorganisation half ihr dabei, ihre Prüfungsängste abzubauen, und dank der vielfältigen Berufserfahrungen, die sie in den drei Lehrbetrieben gesammelt hatte, fühlte sie sich zuversichtlicher bezüglich ihrer Arbeitsmarktchancen nach Lehrabschluss. Aus der Verbundausbildung habe sie vieles mitnehmen können, was in der traditionellen Lehre nicht vermittelt werde: Sie habe gelernt, selbstständig zu arbeiten, offen zu sein, sich in einem neuen Betrieb schnell und methodisch einzuarbeiten sowie auf Menschen zuzugehen:

> Wenn man drei Jahre im gleichen Betrieb war und diesen nachher wechselt, dann hat man vielleicht ein bisschen mehr Mühe, Leute kennenzulernen. Weil eben, man ist sich das nicht gewohnt. (…) Ich habe das auch von anderen gehört, dass das nicht so einfach war, dass man jetzt in einem neuen Betrieb anfängt, neue Leute kennenlernt, sich alles neu aufschreiben muss, wirklich nochmals alles zusammenfassen. Und dass man nicht alles gleich weiß. (…) Und ich muss sagen, ich finde das jetzt nach diesen drei Jahren sehr gut, dass ich das hatte. Weil ich merke auch, jetzt, als ich neu angefangen habe, es war für mich kein Problem, neue Leute kennenzulernen, neue Arbeitsabläufe aufzuschreiben, alles nochmals neu zu lernen, bis man wirklich reinkommt. (126)

Jelenas Geschichte verdeutlicht das Potenzial, das Lehrbetriebsverbünde haben, um soziale Ungleichheit zu reduzieren. Sie hat die Anforderungen der Rotation und der geteilten Betreuung souverän bewältigt und man kann auch davon ausgehen, dass der Verbund ihr den Zugang sowohl zur Berufsbildung als auch zum Arbeitsmarkt ermöglicht bzw. erleichtert hat.

Jelena wurde zwar in der Schweiz geboren und verfügt über die Schweizer Staatsbürgerschaft. Jedoch verweist ihr Nachname auf ihre ethnische Herkunft im ehemaligen Jugoslawien, wodurch Jelena in der öffentlichen Wahrnehmung als „Ausländerin“ markiert ist. Aufgrund ihres Migrationshintergrunds hatte Jelena ein statistisch größeres Risiko, keine Lehrstelle zu finden (Imdorf & Seiterle, 2015, S. 142). So war das Lehrstellenangebot von Integranet denn auch die einzige Zusage, die Jelena nach fast zwei Jahre dauernder Lehrstellensuche erhalten hatte.

Die zweite Schwelle, den Übergang in den Arbeitsmarkt, konnte Jelena trotz anderweitiger Befürchtungen relativ problemlos bewältigen. Die Stellenzusage des Krankenhauses erhielt Jelena, wie ihr gesagt wurde, aufgrund ihrer guten Noten, ihrer Erfahrung im Pharmabereich sowie ihres offenen und souveränen Auftretens. All diese Aspekte verweisen auf die Verbundausbildung: Die intensive Prüfungsvorbereitung durch die Leitorganisation trugen zu Jelenas gutem Abschlusszeugnis bei, die Betriebswechsel implizierten Berufser-

fahrung in drei verschiedenen Branchen und öffneten so die Tür zu mehr potenziellen Arbeitgebern und Jelena selbst schreibt ihr offenes und souveränes Auftreten (auch) dem Rotationsprinzip zu.

Kritisch einwenden könnte man, dass in Jelenas Fall zwar die durch ihre ethnische Herkunft bedingte soziale Ungleichheit *reduziert* wurde, dies jedoch nur, indem die soziale Klassenposition der Mutter (welche sie vermutlich in ihrem Herkunftsland eingenommen hatte) *reproduziert* wurde. Die Verbundausbildung scheint also den vorübergehenden sozialen Abstieg von Jelenas Familie, welchen diese aufgrund der Migration erdulden musste, „korrigiert" zu haben.

Die Analyse zeigt, dass die habituellen Dispositionen des leistungsorientierten Arbeitnehmermilieus in Jelenas Fall – im Gegensatz zu Bekim – gut mit den Anforderungen der Verbundausbildung vereinbar sind. Dies mag auf den ersten Blick erstaunen, haben die beiden doch vieles gemeinsam: Beide stammen aus dem leistungsorientierten Arbeitnehmermilieu, haben familiäre Wurzeln im ehemaligen Jugoslawien, besuchten die Sekundarschule im E-Profil und absolvierten danach während eines Jahres ein Brückenangebot. Jedoch sind auch die Unterschiede zwischen den beiden nicht zu übersehen: Während Jelenas Mutter über einen Berufsabschluss und eine anschließende Weiterbildung im KV-Bereich verfügt, hat Bekims Mutter keine nachobligatorische Ausbildung absolviert. Das geringere kulturelle Kapital der Eltern positioniert Bekims Familie weiter unten im sozialen Raum. Auch ist Bekim erst im Schulalter in die Schweiz gekommen. Als Seiteneinsteiger, Nichtstaatsbürger und männlicher Jugendlicher aus dem Balkan hat er in seinem Leben vermutlich einiges mehr an Stigmatisierung und Ausgrenzung erfahren als Jelena. Dies korrespondiert mit Bekims weniger selbstsicherem, stärker an Anerkennung, Zugehörigkeit und Gemeinschaft orientiertem Habitus, welcher ihn im unteren Bereich des leistungsorientierten Arbeitnehmermilieus, im Grenzbereich zum traditionellen Arbeitermilieu, verortet. Außerdem absolvierte Jelena ihre Berufslehre bei einem parastaatlichen Lehrbetriebsverbund, welcher seinen Fokus auf die Integration und die Begleitung der Lernenden legt. Im Gegensatz dazu muss sich Bekims Lehrbetrieb als privatwirtschaftlicher Lehrbetriebsverbund stärker an der Marktkonvention und an den Interessen der Ausbildungsbetriebe orientieren, was bei den Lernenden den Eindruck entstehen lässt, die Leitorganisation stehe auf der Seite der Lehrbetriebe.

8.4.2 Ruby: „Das Praktische sieht die Ausbildungsleiterin ja gar nicht. Was ich gut mache und was ich nicht gut mache"

Die 19-jährige Ruby lebt mit ihren Eltern und ihrem älteren Bruder in einer Schweizer Großstadt. Ruby absolviert ihre Berufslehre zur Kauffrau bei In-

tegranet. Zum Zeitpunkt des Interviews steht sie am Anfang ihres dritten Lehrjahres, welches sie am dritten Ausbildungsplatz verbringt. Rubys Eltern sind als junge Erwachsene aus Sri Lanka in die Schweiz migriert, um dem dortigen Bürgerkrieg zu entfliehen. Beide Kinder sind in der Schweiz geboren.

Berufsfindung

Ruby hat die Sekundarschule im Niveau B (erweiterte Anforderungen) besucht. Schon von klein auf habe sie davon geträumt, Sekretärin zu werden. Da Deutsch und Mathematik jedoch nicht zu ihren Stärken gehörten, habe sie sich die Ausbildung nicht zugetraut. Ihre Lehrerin riet ihr zu einer Lehre als Hochbauzeichnerin, weil Ruby sehr gut in Geometrie und Zeichnen war. Ruby war von dieser Idee angetan – sie zeichnete sehr gerne und Geometrie war ihr Lieblingsfach. Ihre Eltern waren jedoch alles andere als begeistert; sie wünschten sich für ihre Tochter einen „anständigen Beruf", welcher den Weg zu einem späteren Studium öffnet (P9: 599):

> Dann habe ich meiner Mutter gesagt, ja, ich will Zeichnerin werden. Hat es so eine Diskussion gegeben bei uns zu Hause. Ja was ich Zeichnerin, was ist KV und was für Weiterbildungschancen habe ich nach meiner Ausbildung? Und ja, dann haben wir so ganz normal diskutiert oder, in der Familie. Weil ja, und dann haben sie gesagt, geh mal in die Schule und schau mal, wo du dich dann da verbesserst, und dann kann man ja immer noch wieder schauen. (171)

In der Folgezeit verbesserten sich Rubys Noten in Deutsch und Mathematik, was sie schließlich dazu motiviert habe, sich doch für Lehrstellen im kaufmännischen Bereich zu bewerben. Ihre Eltern seien über diese Entscheidung sehr froh gewesen. In ihren Augen hat Ruby mit der KV-Ausbildung die beste Grundlage, um nach der Lehre die Berufsmaturität[50] zu erlangen, da die Berufsschule fast alle Fächer abdecke, die an der Berufsmaturitätsschule verlangt werden.

In ihrem Berufsfindungsprozess richtet sich Ruby stark nach den Erwartungen ihrer Eltern – dies, obwohl sich ihre Eltern offensichtlich nicht sehr gut mit dem Schweizer Bildungssystem auskennen. Rubys Eltern orientieren sich nicht an der Frage, welcher Beruf am besten zu Rubys Interessen und Stärken passt, sondern an der Frage, mit welcher Lehre Ruby (ihrer Meinung nach) die besten Aussichten auf einen Hochschulzugang hat. Da ihnen das Berufsbildungssystem nicht vertraut ist, zählt für sie nur ein Studium. Die Berufslehre ist für sie deshalb ein Zwischenschritt auf dem Weg an die Universität. Die Überlegung, ob der Beruf der Kauffrau zu Ruby passt, stellt sich ihnen deshalb

50 In der Schweiz kann die Berufsmaturität entweder *lehrbegleitend* (BM1) oder *nach Abschluss der beruflichen Grundbildung* (BM2) erlangt werden. Für die BM2 muss eine Aufnahmeprüfung absolviert werden. Die Vollzeit-Ausbildung dauert zwei Semester, Teilzeit-Varianten brauchen drei bis fünf Semester.

gar nicht erst. Dass diese hohen Bildungsaspirationen von Rubys Eltern nicht unbedingt unrealistisch sind, verdeutlicht das Beispiel von Rubys Bruder, der Linguistik studiert. Ruby selbst kann sich diesen Bildungsweg jedoch, zumindest zurzeit, nicht vorstellen. Als angehende Kauffrau identifiziert sie sich mit dem gewählten Beruf und „glättet" ihre Biografie mit dem ‚Kindheitstraum der Sekretärin' so, dass die Berufswahl logisch und nachvollziehbar erscheint.

Ruby erzählt, sie sei *„mit der Kirche aufgewachsen"* (223). Rubys Familie ist Teil der katholischen Gemeinde und der Glaube nimmt für sie einen hohen Stellenwert ein. In ihrer Schulzeit war Ruby ehrenamtlich für die Kirche tätig. Durch einen befreundeten Pastoralassistenten, der sie bei der Lehrstellensuche unterstützte, erfuhr sie von Integranet. Der Verbundgedanke sowie die staatsbürgerliche und integrative Ausrichtung des Verbunds gefielen ihr sehr gut. Auf der Homepage fand Ruby heraus, dass Integranet sowohl die zweijährige Attestausbildung zur Büroassistentin EBA als auch die dreijährige Berufslehre zur Kauffrau EFZ[51] anbietet. Da Ruby *„riesengroßen Respekt vor KV"* und *„nicht so ein großes Selbstvertrauen"* hatte, bewarb sie sich als Büroassistentin – mit der Idee, im Bewerbungsgespräch zu erwähnen, dass sie sich auch für die EFZ-Lehre interessiere (179). Der Grund für Rubys Unsicherheit bezüglich der EFZ-Lehre waren ihre Resultate im „Multicheck Kauffrau/Kaufmann"[52], den sie zu Beginn des neunten Schuljahres absolviert hatte. Die Eignungsanalyse hatte ihr knapp unzureichende Fähigkeiten für den Beruf der Kauffrau (B-Profil) attestiert; sie hatte die Prozentwertgrenze um nur einen Punkt verfehlt.

Integranet hat ein mehrstufiges Selektionsverfahren: Nach der Vorselektion der Bewerbungsdossiers folgen ein Bewerbungsgespräch, ein Eignungstest und schließlich eine Schnupperlehre in einem der Verbundbetriebe. Ruby wurde zum Bewerbungsgespräch und zum Eignungstest eingeladen, bekam dann jedoch eine Absage, da sie den internen Eignungstest nicht bestanden hatte. *„Bei dieser Prüfung ging es um Logik und Konzentration. Und ich mache eigentlich solche Aufgaben noch recht gerne. Aber ich bin einfach langsam. Dann war ich eben recht langsam und konnte [die Prüfung] eben nicht fertig lösen"* (179). Im Absagebrief stand jedoch, dass sie sich für das nächste Lehrjahr nochmals bewerben solle, falls sie bis dahin keine Lehrstelle gefunden habe, weil sie von ihrer Persönlichkeit her sehr überzeugt habe. Auch sonst erhielt Ruby nur Absagen, weshalb sie sich zum Besuch des zehnten Schuljahres entschied.

---

51 Die Lehre EFZ (Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis) und die Attestausbildung EBA (Eidgenössisches Berufsattest, früher: Anlehre) sind berufliche Grundbildungen mit einem eidgenössischen Abschluss. Die Attestausbildung dauert zwei Jahre und richtet sich an schulleistungsschwache Schülerinnen und Schüler, speziell solche aus der Sekundarschule mit Grundanforderungen (A-Profil) und Kleinklassen.

52 Die Multicheck AG ist ein privates Unternehmen, das kostenpflichtige Eignungsanalysen für Lehrstelleninteressentinnen und Lehrstelleninteressenten durchführt. Diese Eignungsanalysen, ebenfalls „Multicheck" genannt, werden von zahlreichen Lehrbetrieben als Teil des Bewerbungsdossiers verlangt.

Im folgenden Jahr bewarb sich Ruby (mit dem gleichen Multicheck) erneut als Büroassistentin und wurde – im Unterschied zum vorhergehenden Jahr – auch zu einigen Bewerbungsgesprächen eingeladen. Eine Lehrstelle bekam sie jedoch nicht. Rubys ganze Hoffnung ruhte nun auf dem Lehrbetriebsverbund, bei dem sie sich in diesem Jahr sowohl als Büroassistentin wie auch als Kauffrau beworben hatte. Der Selektionsverantwortlichen fiel die Diskrepanz zwischen Rubys guten Schulnoten und dem ungenügenden Multicheck auf, und sie sprach sie darauf an:

> Und dann hat sie gesagt, ja, schon recht komisch. Du hast sehr gute Noten, aber Multicheck ist nicht gut ausgefallen. Was ist da genau passiert? Ich weiß auch nicht was. Und dann hat sie gesagt, weißt du was, du machst den Multicheck in den nächsten fünf Tagen. Und dann schickst du dann den Multicheck und falls der schlecht ausgefallen ist, dann laden wir dich als Büroassistentin ein und sonst als Kauffrau. Und dann bin ich extra für [Integranet] dort den Multicheck machen gegangen. Und dann habe ich die Resultate bekommen mit „übertroffen". (183)

Das Gesamtresultat des Multichecks war über zwanzig Prozentpunkte besser als im Jahr zuvor. Ruby erklärt dies damit, dass sie im zehnten Schuljahr sehr gute Lehrerinnen gehabt und deshalb viel gelernt habe. Von Integranet bekam sie schließlich die Lehrstelle als Kauffrau.

Ausbildungsverlauf

Mit ihrem ersten Lehrbetrieb hatte Ruby großes Glück: Es war eine Kirchgemeinde. Die vertraute Umgebung und die Identifikation mit der Kirche erleichterten ihr den Einstieg in die Berufslehre: *„Die Kirche war für mich noch recht einfach, weil ich mit der Kirche aufgewachsen bin. Und darum waren auch die Aufgaben dort für mich klar"* (223). Dennoch war Ruby zu Beginn sehr unsicher und zurückhaltend, sie hinterfragte ihre Berufswahl und fühlte sich fremd in der Arbeitswelt. Dank des Verständnisses und des Rückhalts von Berufsbildnerin wie auch Ausbildungsleiterin konnte Ruby ihre anfängliche Verunsicherung jedoch überwinden und Selbstvertrauen fassen:

> Ein halbes Jahr lang war ich noch recht ruhig. Ich habe nie etwas gesagt oder so. Und dann, ja, nach dem Semestergespräch haben sie mir dann gesagt, schau, du bist einfach ein Teil von dieser Kirchengemeinde. Das heißt, wenn es dich hier nicht gäbe, dann würde auch hier im Sekretariat zum Beispiel nichts laufen. Und als [sie] mir das gesagt haben, dann habe ich mir schon recht überlegt, was habe ich denn eigentlich so gemacht? Ich habe zwar gearbeitet, aber meine eigene Meinung konnte ich irgendwie nicht äußern. Und dann habe ich angefangen, ja, an mir zu arbeiten, und dann bin ich auf einmal plötzlich offen geworden. (151)

Ihre Aufgaben in der Kirchgemeinde waren sehr vielfältig. Sie hatte *„wirklich alles, von Buchhaltung bis Administration"*, zu erledigen. Sie arbeitete am

Empfang, bediente Kundinnen und Kunden, half bei der Planung von Hochzeiten und vieles mehr. Insgesamt ging es ihr im ersten Lehrjahr *„richtig gut"* und sie habe *„sehr vieles gelernt"*.

Zu ihrer Ausbildungsleiterin in der Leitorganisation hatte Ruby einen sehr engen Bezug. Alle Lernenden mussten jeden Monat einen Monatsbericht für sie schreiben und dadurch habe die Ausbildungsleiterin immer gewusst, wie es ihr ging. Die Ausbildungsleiterin habe ihr jeweils gleich zurückgeschrieben und ein Feedback gegeben. Diese Anteilnahme an ihrem betrieblichen und schulischen Alltag gab Ruby Bestätigung und Sicherheit. Immer wenn Ruby ein Problem hatte, sei sie nach Feierabend zu ihr gegangen und die Ausbildungsleiterin habe sich Zeit für sie genommen – *„immer etwa um sieben Uhr abends oder so. Musst du dir vorstellen, ist noch recht spät eigentlich"* (263). Dank dieser fürsorglichen Beziehung hat sich Ruby behütet und unterstützt gefühlt.

Der Wechsel ins zweite Lehrjahr fiel Ruby schwer. Zum einen musste sie in einem neuen, diesmal privatwirtschaftlich ausgerichteten Lehrbetrieb anfangen, zum anderen verließ ihre Ausbildungsleiterin den Verbund und sie bekam eine neue Ausbildungsleiterin, die sie noch nicht kannte. Von den Mitarbeitenden des zweiten Lehrbetriebs, einer Werbeagentur, wurde sie jedoch sehr herzlich empfangen. Da sie nun wusste, was ihre Schwächen waren, habe sie sich von Anfang an Mühe gegeben, sich zu öffnen. Mit den neuen Arbeitskolleginnen habe sie deshalb sehr schnell eine freundschaftliche Beziehung aufbauen können. Schwierig sei jedoch gewesen, dass es kaum Arbeit für sie gegeben habe, da der Ausbildungsplatz eigentlich auf Erstlehrjahrlernende ausgerichtet gewesen sei. Wie bereits im Jahr zuvor war Ruby wieder am Empfang tätig. Das Einzige, was sie dort jedoch tun konnte, war das Entgegennehmen von Bestellungen und Reklamationen:

> Ich habe ja eigentlich immer gehofft, dass ich mal etwas zu tun habe. Dann bin ich zum Beispiel immer jeden Tag etwa fünfmal in die Runde gegangen: „Habt ihr für mich noch Arbeit oder nicht?" Und dann sonst habe ich mich einfach selber beschäftigt, indem ich so einen Prozess schreibe, oder, also freiwillig, weißt du. So damit die andere Lernende, die jetzt kommt, es vielleicht einfacher hat, um den Prozess zu verstehen. (119)

Ruby fühlte sich am Ausbildungsplatz unterfordert. *„Mega viele haben recht viel zu tun gehabt, aber ich als Lernende wie gar nicht"* (39). Da sie in dieser Zeit sehr wenig lernte, machte sie sich auch Sorgen wegen der Abschlussprüfungen, weil viele der Leistungsziele für das zweite Lehrjahr von den ihr zugeteilten Aufgaben nicht abgedeckt wurden. Sie fühlte sich jedoch nicht dazu berechtigt, aktiv einzufordern, dass ihr etwas beigebracht werden solle:

> Weil es ist auch bei den Leistungszielen, zum Beispiel Verkaufsgespräch oder so. Und das hatten wir eigentlich in der Agentur. (…) Und das hätte ich ja zum Beispiel dort lernen können. Aber die Chance hatte ich wie nicht, weil sie einfach keine Zeit hatten, weil alle unter Zeitdruck waren. Und wir hatten eben einen richtigen Mediaplan und jeder musste

sich daran halten, und wenn ich zum Beispiel jetzt dorthin gehe und etwas lernen möchte, dann müssen sie sich schon noch recht viel Zeit für mich nehmen. (107)

Ruby traute sich nicht, mit ihrer Berufsbildnerin oder ihrer Ausbildungsleiterin über die Unterforderung im Lehrbetrieb zu sprechen. Zu ihrer neuen Ausbildungsleiterin hatte Ruby keinen persönlichen Bezug. Im Gegensatz zur ersten Ausbildungsleiterin gestaltete die zweite Ausbildungsleiterin die Beziehung zu den Lernenden funktionaler und unpersönlicher. Zu Beginn des Lehrjahres musste Ruby weiterhin monatlich einen Bericht über ihr Befinden verfassen, damit die Ausbildungsleiterin sie kennenlernen konnte. Allerdings stellt Ruby fest: *„Und sie ist eben eine, die durchliest, ok, ist gut, fertig"* (259). Ruby habe es sehr vermisst, eine Rückmeldung zu bekommen. Während die alte Ausbildungsleiterin sie *„gekannt"* und *„verstanden"* habe, hat ihr in der Beziehung zur neuen Ausbildungsleiterin der persönliche Aspekt gefehlt: *„Weil du hast sie jetzt wirklich wie deine Chefin gesehen"* (295). Wegen der fehlenden zwischenmenschlichen Vertrauensebene wagt Ruby es nicht, aktiv mit ihren Problemen auf sie zuzugehen. Erst als sie im Semestergespräch gegen Ende des Lehrjahres direkt danach gefragt wurde, was ihre gefalle und was nicht, traute sie sich *„offen zu sagen, was ist"* (43). Ihre Berufsbildnerin habe sich daraufhin sehr viel Mühe gegeben und gleich am nächsten Tag eine Sitzung einberufen, um neue Aufgabenbereiche für Ruby zu finden. In der verbleibenden Zeit bis zu den Sommerferien hatte Ruby dann auch etwas mehr zu tun; die Unterforderung blieb jedoch. Trotz dieser Schwierigkeiten fiel Ruby der Abschied vom Lehrbetrieb schwer. Gleichzeitig freute sie sich aber sehr auf ihren dritten Ausbildungsplatz: Ihr drittes Lehrjahr würde sie bei der Leitorganisation selbst verbringen, welche in ihren Büros ebenfalls Lernende beschäftigt.

Es war für mich schon recht schwierig. Es waren ja auch die Leute, die du tagtäglich gesehen und mit ihnen geredet hast. Und sie waren auch recht freundlich. Also sobald du zum Beispiel mal Probleme hast, dann konntest du einfach zu ihnen gehen und darüber reden. Also es war nicht so, dass sie jedes Mal sagten „Ich bin beschäftigt". Sondern wenn du Zeit gebraucht, also wenn du Probleme hattest, dann konntest du zu jeder Zeit hingehen. (123)

Entgegen Rubys (erstem) Eindruck, dass sie sich der neuen Ausbildungsleiterin nicht anvertrauen könne, scheint diese sich Rubys Sorgen bezüglich ihres Abschlusses und des schwierigen zweiten Lehrjahrs sehr zu Herzen genommen zu haben:

Ich habe [meiner Ausbildungsleiterin] zum Beispiel gesagt: „Du, also ich habe hier fast nichts mehr zu tun", und so. Und dann hat sie eben gleich in dem Semester gesagt: „Wir hätten einen Platz frei für dich. Wenn du willst, kannst du zu uns schnuppern kommen." Und dann bin ich gegangen und dann habe ich denen auch erzählt, was ich im ersten Lehrjahr so gemacht habe und im zweiten Lehrjahr. (…) Und dann haben sie dann gesagt, ja: „Hey, du musst wirklich keine Angst haben, du wirst hier etwas schon lernen." Und ja: „Wir beide schaffen das schon." (91)

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Ruby nun seit zwei Monaten bei Integranet, wo sie in der Buchhaltung und im Personalwesen arbeitet. Dort fühlt sie sich sehr wohl und sie ist zuversichtlich, dass sie die versäumten Leistungsziele wieder aufholen kann. Da sie nun bei Integranet selbst arbeitet, sieht Ruby ihre Ausbildungsleiterin jeden Tag. Mittlerweile kennt sie die Ausbildungsleiterin gut und dies gibt ihr eine gewisse Sicherheit.

Bezüglich ihrer Zukunftspläne ist sich Ruby noch unsicher. Deshalb möchte sie nach Lehrabschluss zunächst zwei Jahre lang in einer Personalabteilung arbeiten und herausfinden, ob ihr dieser Bereich gefällt. Danach plant sie, entweder die Berufsmaturitätsschule (BMS) oder eine Weiterbildung zur Sachbearbeiterin zu absolvieren. Damit schwankt sie zwischen den beiden Optionen, die Erwartungen ihrer Eltern zu erfüllen oder ein selbstbestimmtes und weniger aufstiegsorientiertes Berufsziel zu verfolgen:

> Meine Familie sagt einfach, ich sollte die BMS machen. Dann habe ich es einfach hinter mir und dann kann ich einfach immer dann, wenn ich will, studieren gehen. Aber ich finde einfach, statt jetzt einfach mit BMS anzufangen, will ich zuerst mal sehen, ob es mir überhaupt gefällt. Verstehst du, ob die Abteilung wirklich so spannend ist, wie es in der Lehre war. Und dann könnte ich mir vielleicht sagen, ok, ich möchte in dem Bereich studieren. (587)

Ruby behält sich die Option von Berufsmaturität und Studium offen, indem sie während der nächsten zwei Jahre intensiv Französisch lernt. Dies ist ein Fach, das sie im B-Profil der KV-Ausbildung nicht hat, das aber an der Aufnahmeprüfung für die Berufsmaturitätsschule verlangt wird.

Ausbildungserfahrung vor dem Milieuhintergrund

Rubys Eltern sind in Sri Lanka aufgewachsen und haben dort die obligatorische Schule besucht. Rubys Angaben zufolge stammen sie vermutlich aus der oberen Mittelschicht; ihre Großeltern waren als Staatsbeamte bzw. Unternehmer tätig. Aufgrund des Bürgerkriegs haben Rubys Eltern als junge Erwachsene ihre Heimat verlassen. Als Migranten ohne nachobligatorischen Bildungsabschluss hatten sie auf dem Schweizer Arbeitsmarkt eine schwierige Ausgangslage. Trotz ihrer Bemühungen ist es ihnen nicht gelungen, eine anerkannte und stabile Beschäftigung zu finden; heute arbeiten sie als Küchenangestellter bzw. als Raumpflegerin. Dies erklärt ihren Wunsch nach einem „anständigen Beruf“ und die hohen Bildungsaspirationen, die sie für ihre beiden Kinder haben.

Rubys hervorstechendste Habituszüge sind ihre Unsicherheit sowie ihr Bedürfnis, Erwartungen zu erfüllen. Dabei richtet sie sich nicht nur nach den Erwartungen ihrer Eltern und sonstiger Autoritätspersonen (Ausbildungsleiterin, Berufsbildnerinnen), sondern generell nach den Erwartungen ihres Umfeldes, z.B. der Mitarbeitenden:

> Ich finde, die Mitarbeiter [bei Integranet] haben wirklich Freude. Und das merkt man auch. Und das macht mir eigentlich auch Freude. Ich bin jemand, die sehr schüchtern ist. Früher habe ich mich zum Beispiel fast nicht getraut, zu reden. Aber es ist mir immer einfach gefallen, wenn ich gemerkt habe, dass die Leute Freude an dir haben, wenn du da bist, wenn du dir Mühe gegeben hast, wenn du extra etwas mehr gearbeitet hast oder so. Und sie loben dich auch, verstehst du. Und das ist das, was ich schätze. (143)

Aufgrund ihrer pflichterfüllenden Haltung ist Ruby stark auf Anleitung und Bestätigung von außen angewiesen, an der sie sich orientiert: *„Ich bin eben eine, die wirklich/ der man Mut machen muss. Also weißt du, du schaffst das und ja genau. Wenn man das macht, dann kann ich es“* (155). Wenn sie die Sicherheit hat, dass ihr Verhalten erwartungskonform ist, kann sie sich entspannen und ihr Potenzial entfalten. Demgegenüber ist sie unsicher, solange sie nicht weiß, was von ihr erwartet wird bzw. ob sie diese Erwartungen erfüllen kann. Entsprechend erschüttert es sie sehr, wenn sie Erwartungen enttäuscht. Beispielsweise hatte sie im ersten Lehrjahr einem Kunden die private Telefonnummer einer Mitarbeiterin gegeben, weil dieser darauf insistiert hatte, dass es sehr wichtig sei (und sie aufgrund ihrer fügsamen Disposition nicht Nein sagen konnte). Damit habe sie eine Betriebsregel gebrochen und sich deswegen *„richtig mies gefühlt“*:

> Dann hat dann gleich die Praxisausbildnerin gesagt, du hättest das eigentlich nicht geben dürfen. Dann hatte ich so ein schlechtes Gewissen. (…) Und dann habe ich mich eben entschuldigt, dann habe ich Schokolade mitgenommen. Ja genau, ich habe mich eben richtig mies gefühlt. Aber sie sind, sie selbst war eben gar nicht so sauer. Das hat mich eigentlich auch gewundert. Also ich meine, eigentlich sollte man schon sagen, ja: „Hey, das hättest du nicht machen dürfen.“ (491)

Ruby hat ein starkes Bedürfnis, kein Missfallen zu erwecken, und fühlt sich deshalb unwohl, wenn sie Forderungen stellen muss. In ihrem zweiten Lehrbetrieb fühlte sie sich nicht dazu berechtigt, einzufordern, dass die Mitarbeitenden ihre Zeit für sie aufwenden und ihr die vorgesehenen Ausbildungsinhalte beibringen. Es falle ihr schwer, von jemandem etwas zu verlangen; es ist ihr lieber, wenn andere etwas von ihr brauchen und sie helfen kann:

> Dort, wo ich jetzt arbeite, Personalwesen, da bin ich nicht auf den Kunden sozusagen oder auf den Lernenden angewiesen. Sondern der Lernende ist auf mich angewiesen. (…) Also von dem her, das fällt mir schon ein bisschen einfacher, als wenn ich sage ja, darf ich bei Ihnen das und das bestellen? Und das fällt mir schon ein bisschen mehr, ja, sobald ich etwas von jemand anderem brauche, dann ist es schon ein bisschen komplizierter. (467)

Ruby erwähnt im Interview mehrfach, dass sie wenig Selbstvertrauen habe. Vor allem zu Beginn der Lehre sei sie sehr unsicher und zurückhaltend gewesen. Im Probezeitgespräch im ersten Lehrjahr war dies entsprechend der größte Kritikpunkt an ihrem Verhalten: *„Und dann haben sie gesagt, du gibst dir überall Mühe, aber immer wenn es hieß, irgendwie Selbstbewusstsein, habe ich mir wie weniger Mühe gegeben. Also weniger Punktezahl bekommen“*

(155). Die beiden Betreuungspersonen motivierten Ruby dazu, sich mehr zu öffnen und auf ihre Fähigkeiten zu vertrauen. In ihrer pflichterfüllenden Haltung arbeitete Ruby in der Folge methodisch und diszipliniert an sich, um dieser Aufforderung nachzukommen. Beim Betriebswechsel habe sie sich, da sie nun wusste, wo ihre „Schwächen" sind, von Beginn weg Mühe gegeben, sich zu öffnen (155). Auch die Überwindung ihrer Telefonaversion nahm sie diszipliniert in Angriff:

> Ich habe zum Beispiel im ersten Lehrjahr immer versucht, auf Telefonanrufe zu verzichten. Aber die Praxisausbildnerin steht vor dir, du nimmst einfach ab und bist einfach nicht vorbereitet und redest einfach irgendetwas hinein. Und es war einfach nicht richtig, oder. War manchmal mega peinlich. Aber im zweiten Semester habe ich mir dann vorgenommen, jedes Mal das Telefon abzunehmen, ohne dass es jemand anders nimmt. Dann war ich die ganze Zeit permanent am Telefon. Und das war so wie eine Übung für mich. (451)

Mit der gleichen methodischen und disziplinierten Haltung hielt sie im zweiten Lehrjahr, als sie nichts zu tun hatte, Arbeitsprozesse schriftlich fest oder nahm sie sich den Unterrichtsstoff der Berufsschule vor: Verstand sie beispielsweise ein Thema nicht, recherchierte sie im Internet oder sah sich Youtube-Videos an, in denen der Unterrichtsstoff erklärt wird. Auf diese Weise verstehe sie dann auch die Theorie aus dem Schulbuch.

Dieser asketische Habituszug unterscheidet Ruby vom typischen Kleinbürgertum mit dem sie ansonsten viele ihrer Grunddispositionen teilt. Dies sollte jedoch nicht erstaunen, sondern zeigt vielmehr, dass die Charakteristika der für Westdeutschland erarbeiteten Milieus nicht universell sind. Wie in Kapitel 6.1 beschrieben wurde, ist der Habitus das Resultat der individuellen Biografie, der Familien- und der (regionenspezifischen) Klassengeschichte. Dass Ruby, deren Eltern in Sri Lanka aufgewachsen waren und entsprechend eine andere Enkulturation durchlaufen hatten sowie infolge ihrer Migration einen beträchtlichen sozialen Abstieg erlebten, nicht milieutypische Habituszüge aufweist, ist vor diesem Hintergrund gut nachvollziehbar. Auch die hohen Bildungsaspirationen von Rubys Eltern und das Linguistikstudium des Bruders sind in diesem Kontext besser einzuordnen.

Positive und negative Aspekte der Ausbildung aus subjektiver Sicht

Ruby erzählt, dass sie mit ihrer Lehre bei Integranet sehr glücklich sei und es nie bereut habe, sich für den Lehrbetriebsverbund entschieden zu haben. Angesichts der schwierigen Lehrstellensuche und der Tatsache, dass sie entgegen ihrer ersten, vom Multicheck nahegelegten Einschätzung die Lehre als Kauffrau (und nicht die Attestausbildung als Büroassistentin) absolvieren kann, ist dies nur verständlich. Ruby erwähnt es zwar nicht explizit, aber die vielen Absagen für eine Lehrstelle als Büroassistentin, während die Eltern gleichzeitig von einem Universitätsstudium sprachen, müssen sie unter großen Druck gesetzt haben.

Was Ruby bei Integranet besonders gefällt, ist die staatsbürgerliche Ausrichtung der Leitorganisation und einiger der Verbundbetriebe. Für sie sei es einfacher, in einem Betrieb zu arbeiten, der nicht an Gewinn orientiert sei, wie es bei ihr im ersten und im dritten Lehrjahr der Fall war. Auch das Rotationsprinzip empfindet sie als Vorteil, denn jeder Betrieb funktioniere anders. Wenn man beispielsweise die Kirchgemeinde mit der Werbeagentur vergleiche, sei vieles unterschiedlich: die Funktionen, die Arbeitsabläufe oder auch die Buchhaltung. Würde sie ihre ganze Berufslehre in der Kirchgemeinde absolvieren, wäre es für sie schwierig, den Unterrichtsstoff der Berufsschule nachzuvollziehen. Denn die buchhalterischen und rechtlichen Aspekte beispielsweise seien in der Kirche ganz anders, als sie dies in der Schule gelernt habe. In der Werbeagentur wiederum habe sie den Zusammenhang deutlich erkennen können. Auch könne man von jeder neuer Mitarbeiterin und von jedem neuen Mitarbeiter etwas lernen, verschiedene Erfahrungen machen und anfangen, Vergleiche zu ziehen. Zudem sehe man drei verschiedene Branchen und könne für sich selbst herausfinden, wo es einem am besten gefalle.

Ähnlich wie Jelena schätzt Ruby die Rotation vor allem im Hinblick auf den größeren Lerneffekt. Im Gegensatz zu Jelena geht es Ruby jedoch nicht um intrinsisch motiviertes Lernen, um ein „Lernen fürs Leben“, sondern darum, den Schulstoff nachvollziehen und folglich die Lehrabschlussprüfung bestehen zu können.

Allerdings haben die Betriebswechsel für Ruby auch negative Aspekte: *„Klar, der Nachteil ist einfach, du verlässt die Leute, du verlässt den Job, du verlässt die Verantwortung, die du mal in dem Betrieb hattest“* (163). In beiden Lehrbetrieben fiel Ruby der Abschied schwer, da sie sich mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern *„richtig angefreundet“* hatte (391). Auch die mit einem Jahr vergleichsweise kurzen Aufenthalte im Lehrbetrieb hätten Nachteile: *„Der Geschäftsführer und die Berufsbildnerin“* im Lehrbetrieb würden die Lernenden weniger gut kennen und hätten darum unter Umständen weniger Vertrauen in sie. Sie wüssten nicht, wo die Fähigkeiten und die Grenzen der Lernenden lägen, und trauten ihnen deshalb keine anspruchsvollen Aufgaben zu. Ich gehe davon aus, dass Ruby hier auf ihre eigenen Erfahrungen rekurriert: auf die verantwortungsvollen Aufgaben, die sie im ersten Lehrbetrieb zurücklassen musste, und auf ihre Unterforderung im zweiten Lehrbetrieb. Hier entsteht, sehr implizit, ein etwas anderes Bild ihres zweiten Lehrbetriebs: Die monotone und unterfordernde Arbeit scheint (auch) mit dem dort herrschenden Zeitdruck und dem fehlenden Vertrauen in ihre Fähigkeiten zusammenzuhängen, weshalb ihr keine anspruchsvollen – und deshalb betreuungsintensiveren – Aufgaben übergeben wurden. Entsprechend ihrer fügsamen und wenig fordernden Haltung fand Ruby sich lange mit dieser Situation ab. Ihre Kritik äußerte sie nur sehr implizit, sowohl der Interviewerin wie (vermutlich) auch der Ausbildungsleiterin gegenüber.

Geteilte Betreuung

Das Betreuungssystem im Lehrbetriebsverbund, die geteilte Betreuung, hat für Ruby nicht nur Vorteile. Obwohl sie sehr positiv von ihrer ersten Ausbildungsleiterin spricht, hatte sie mit der distanzierten Rolle der Ausbildungsleiterin bereits damals Mühe:

> Für mich ist einfach, oft ist es so, also waren meine Erfahrungen so, dass ich die Berufsbildnerinnen doch schon ein bisschen besser kannte als ja die Ausbildungsleiterinnen. Das heißt, sie wussten dann schon, ja [Ruby] ist dann schon recht so und so und so. Dann, dann erfährt sozusagen wie meine Ausbildungsleiterin zum ersten Mal, wie ich eigentlich bin. Und ja, das ist schon recht, ein bisschen schade, weißt du. Du kennst einfach die Ausbildungsleiterin auf ihrer privaten Seite weniger gut. (347)

Für Ruby scheint Anerkennung an eine zwischenmenschliche Vertrauensbeziehung gebunden zu sein. Ruby hat das Bedürfnis, von der Ausbildungsleiterin Wohlwollen und Wertschätzung zu erhalten; ihre gewohnte Strategie der Anpassung und Unterordnung funktioniert jedoch in diesem distanzierten Betreuungssetting nicht: Da die Ausbildungsleiterin im Berufsalltag nicht anwesend sei, kenne sie die Lernenden nicht so gut und sehe nicht, was Ruby gut mache und was nicht. Während für Ruby klar ist, wie sie sich im Betrieb verhalten muss, um die gewünschte Anerkennung zu erhalten, ist sie sich in Bezug auf die Ausbildungsleiterin unsicher. Im Semestergespräch im zweiten Lehrjahr beispielsweise habe die Berufsbildnerin Rubys Fähigkeiten gelobt, während die Ausbildungsleiterin sich dieser nicht bewusst war. Dies hat Ruby einerseits gefreut, aber andererseits auch verunsichert:

> Für die Ausbildungsleiterin selbst war es recht neu. Also sie hat sich zwar gefreut, dass ich jetzt zum Beispiel so eine Begabung habe. Aber sie hat das wie nicht gekannt. (…) Also es hat mich natürlich gefreut, dass sie so Freude daran hat. Aber ich fand es schade, dass ich gemerkt habe, ja, ah, sie versteht es erst jetzt. Also sie kennt mich ja erst, also ja, hat es erst jetzt erfahren. (351)

Insbesondere der Wechsel von der ersten zur zweiten Ausbildungsleiterin fiel Ruby schwer. Während die erste Ausbildungsleiterin Rubys Bedürfnis nach einem intensiven persönlichen Austausch in beinahe aufopferungsvoller Weise nachgekommen ist, gestaltet die zweite Ausbildungsleiterin das Betreuungsverhältnis um einiges professioneller und unpersönlicher. In der Beziehung zur zweiten Ausbildungsleiterin vermisst Ruby deshalb auch den regelmäßigen Kontakt und die persönliche Ebene. Ihr fehlen Sicherheit, Bestätigung und Orientierung, die sie zuvor erhalten hatte. Ihre neue Ausbildungsleiterin nimmt sie eher als *„Chefin"* denn als Vertrauensperson wahr. Eine „Chefin" scheint für Ruby eine Person zu sein, der sie große Ehrfurcht entgegenbringt und in deren Gegenwart sie nicht ganz sie selbst sein kann. Stattdessen fühlt sie sich verpflichtet, deren Erwartungen an eine gute Lernende nachzukommen:

> Du hast sie jetzt wirklich als deine Chefin gesehen. Aber das ist auch nicht falsch, weißt du. Manchmal hatte ich einfach das Gefühl, es ist nicht gelassen. Also ich habe mich nicht

so richtig ganz, ganz wohlgefühlt. Ich war zwar froh, dass sie für mich da ist. Aber alles herauslassen konnte ich nicht. (295)

Gerade weil Rubys Habitus so stark an der Erfüllung von Normen ausgerichtet ist, fällt es ihr in diesem distanzierten und funktionalen Betreuungsverhältnis schwer, der Ausbildungsleiterin ihre Probleme anzuvertrauen. Stattdessen hat sie sich lange Zeit mit der schwierigen Situation im Lehrbetrieb abgefunden und darauf gehofft, dass sich *„im Betrieb selbst etwas ändert“* (311). Mit dem Wechsel ins dritte Lehrjahr hat sich die Beziehung zur Ausbildungsleiterin erneut verändert, da sie ihre Ausbildungsleiterin nun täglich sieht. Dieser regelmässige Kontakt gibt Ruby Sicherheit und die Bestätigung, nach der sie sich im zweiten Lehrjahr gesehnt hat.

Mechanismen sozialer Reproduktion

Die Ausführungen haben gezeigt, dass Ruby die Anforderungen der Verbundausbildung trotz ihres unsicheren, an Normen und Erwartungen ausgerichteten Habitus relativ gut bewältigt. Das erste Lehrjahr mit der vertrauten Umgebung der Kirchgemeinde und der intensiven Betreuung durch die Ausbildungsleiterin stellte für Ruby einen sanften Einstieg in die Berufslehre dar. Dennoch erlebte sie in den ersten Monaten eine Phase relativ starker Verunsicherung. Dank der aufmunternden, fürsorglichen und verständnisvollen Begleitung durch Ausbildungsleiterin und Berufsbildnerin konnte Ruby ihre Unsicherheit jedoch überwinden und Selbstvertrauen fassen.

Das zweite Lehrjahr war für Ruby zwar nicht einfach, jedoch konnte sie stets auf das Verständnis der Mitarbeitenden und die Wertschätzung ihrer Berufsbildnerin zählen. Ruby machte sich in dieser Zeit vor allem Sorgen darüber, dass der ausbleibende Lernfortschritt ihren Lehrabschluss gefährden könnte. Aufgrund ihrer loyalen und pflichterfüllenden Haltung nahm sie die Situation aber lange hin und hoffte darauf, dass sich von selbst etwas ändere. Da Ruby weder zu ihrer Ausbildungsleiterin noch zur damaligen Berufsbildnerin einen persönlichen Bezug hatte, traute sie sich nicht, diese auf die Problematik anzusprechen. Das Semestergespräch bot schließlich den Rahmen, in dem sie sich den beiden Betreuungspersonen anvertrauen konnte. Die beiden reagierten sehr positiv auf Rubys Offenbarung und bestätigten sie dadurch in ihrer Offenheit. Die Ausbildungsleiterin nahm Rubys Unsicherheit ernst und nahm sie mit dem Ausbildungsplatz bei der Leitorganisation sozusagen unter ihre Fittiche. Sie gab Ruby nicht nur das ersehnte Verständnis, sondern nahm ihr auch einen Teil der Verantwortung ab *(„Wir beide schaffen das schon“*, 91). Dank des relativ geschützten dritten Ausbildungsplatzes und des regelmäßigen Kontakts zur Ausbildungsleiterin ist es Ruby gelungen, erneut Zuversicht und Selbstvertrauen zu fassen. Hier erhält sie wieder Bestätigung, Anerkennung und Orientierungshilfe, was ihr am zweiten Lehrplatz gefehlt hat.

Rubys Erzählung lässt den Eindruck entstehen, dass ihre Ausbildung auch ganz anders hätte verlaufen können. Die Verbundausbildung scheint Ruby bis an die Grenze ihrer Belastbarkeit herauszufordern. Ruby scheint die Anforderungen der Verbundausbildung jedoch dank des ihr entgegengebrachten Verständnisses und etwas zufälliger Kontextfaktoren immer gerade noch bewältigen zu können. Dies macht deutlich, wie fragil in Rubys Fall das Gleichgewicht zwischen *Förderung* und *Überforderung* ist. Es sind jedoch nicht nur glückliche Umstände wie die relativ geschützten Lehrplätze bei der Kirchgemeinde oder bei Integranet, welche diese Balance aufrechterhalten. Im Gegensatz beispielsweise zu Jessie oder Nathalie kann Ruby mit den fachlichen wie auch schulischen Anforderungen der Ausbildung gut umgehen. Auch unterscheidet sie die methodische und disziplinierte Art, mit der sie an ihren Schwächen arbeitet, von anderen Lernenden ähnlicher Milieuherkunft. Zudem ist Ruby sehr darauf bemüht, keine Missbilligung hervorzurufen. Die Kombination dieser Aspekte trägt gewiss dazu bei, dass Ruby – im Gegensatz zu vielen anderen der interviewten Lernenden – niemals einen Konflikt mit ihren Ausbildungsleiterinnen, Berufsbilderinnen oder Mitarbeitenden hatte.

Dank der staatsbürgerlichen Ausrichtung des Lehrbetriebsverbunds, insbesondere der vergleichsweise intensiven und verständnisvollen Begleitung, scheint in Rubys Fall die kleinbürgerliche Orientierung an Gemeinschaft und Normen – kombiniert mit ihrem methodisch-disziplinierten Charakter – mit den Anforderungen der Verbundausbildung gerade noch vereinbar zu sein. Man kann sich gut vorstellen, dass die Bilanz in einem privatwirtschaftlich ausgerichteten Lehrbetriebsverbund wie Transportnet oder Spednet anders ausgefallen wäre. Denn diese haben nicht nur eine andere Ausbildungsphilosophie, sondern verfügen auch nicht über die zusätzlichen (staatlichen) Mittel, um eine solch intensive Betreuung gewährleisten zu können.

Vielleicht mehr noch als Jelenas Fall zeigt Rubys Geschichte, welches Potenzial insbesondere parastaatliche Lehrbetriebsverbünde haben, um soziale Ungleichheit zu reduzieren. Integranet hat Ruby nicht nur den Zugang zur Berufsbildung ermöglicht, sondern ihr mit der Berufslehre zur Kauffrau auch die besseren beruflichen Aussichten verschafft, als dies mit der Attestausbildung der Fall gewesen wäre. Rubys Fall verdeutlicht aber auch die Schwierigkeiten, die insbesondere unsichere und wenig selbstbestimmte Jugendliche mit den Anforderungen der Verbundausbildung haben. Die Betriebswechsel, und vor allem die geteilte Betreuung, haben Ruby stark herausgefordert, ihr aber auch die Möglichkeit gegeben, wichtige Kompetenzen zu erwerben. Zum einen hat sie gelernt, sich in ungewohnten Kontexten zu öffnen und mit mehr Selbstvertrauen auf fremde Personen zuzugehen. Zum anderen hat sie auch die Erfahrung gemacht, dass sie für sich selbst einstehen, Probleme benennen und Veränderungen einfordern kann.

8.5 Milieuspezifische Passungsverhältnisse und Erfahrungsmuster

Der Vergleich der neun in Vorhergehenden detailliert dargestellten Einzelfälle verdeutlicht, wie unterschiedlich die Lernenden ihre Ausbildung erleben und wie unterschiedlich schwer ihnen die Bewältigung der verbundspezifischen Anforderungen fällt. Die Inbezugsetzung dieser subjektiven Erfahrungen zu den gesellschaftlichen Milieus zeigt, dass diese Vielfalt keinesfalls zufällig ist. Vielmehr folgt sie, wie in Abbildung 14 ersichtlich ist, einer bestimmten sozialen Logik (vgl. Lange-Vester & Redlich, 2009, S. 205).

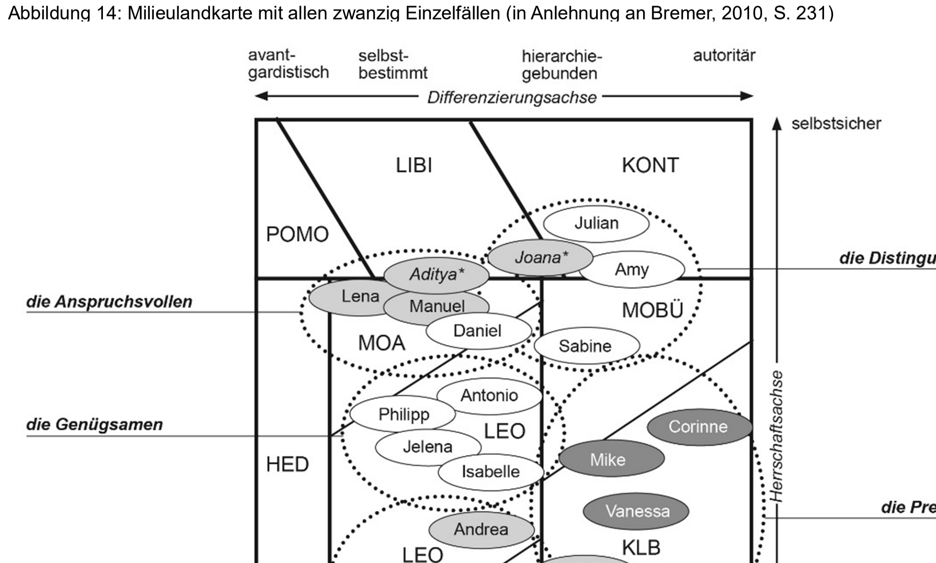
Abbildung 14 zeigt den sozialen Ort der insgesamt zwanzig interviewten Lernenden in der gesamtgesellschaftlichen Milieulandkarte. Die farbliche Schattierung des Namens gibt jeweils Aufschluss darüber, wie die Lernenden die Verbundausbildung erleben – von der souveränen Bewältigung (hell) bis hin zu deutlicher Überforderung und Verunsicherung (dunkel).

Auch wenn aufgrund der geringen Fallzahl keine Typenbildung im eigentlichen Sinn möglich ist, möchte ich im letzten Schritt der Analyse auf einige Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verschiedenen sozialen Orte eingehen. Ich habe die zwanzig Lernenden zu fünf Gruppen zusammengefasst, die jeweils ähnliche Erfahrungsmuster aufweisen und die sich von den Erfahrungsmustern der anderen Lernenden unterscheiden. Diese fünf Gruppen werden im Folgenden dargestellt. Die Ausführungen sind nicht deterministisch zu verstehen; vielmehr geht es mir darum, idealtypisch herauszuarbeiten, in welchem Passungsverhältnis die für ein Milieu typischen Habituszüge mit den Anforderungen der Verbundausbildung stehen und welche Konsequenzen sich daraus für die Lernenden ergeben. Es versteht sich von selbst, dass der einzelne Fall komplexer ist als eine solche idealtypische Generalisierung und dass die tatsächlichen Erfahrungen der Lernenden nicht nur von ihren habituellen Dispositionen, sondern auch von einer Reihe von weiteren, teilweise sehr zufälligen Faktoren abhängen.

8.5.1 Die Prekären: Durchbeißen bis Lehrabschluss

Den Lernenden des rechten unteren Viertels des sozialen Raums fällt es schwer, die Anforderungen der Verbundausbildung zu bewältigen. Dies gilt nicht nur für die ausführlich beschriebenen Fälle von Nathalie und Mike, sondern gleichermaßen auch für Vanessa und Corinne – zwei weitere Lernende von Transportnet, deren Erfahrungen hier nicht im Detail vorgestellt wurden.

Abbildung 14: Milieulandkarte mit allen zwanzig Einzelfällen (in Anlehnung an Bremer, 2010, S. 231)



[* Bei den mit einem Stern versehenen Namen (Aditya, Joana und Ruby) handelt es sich um Lernende, deren Verortung aufgrund der komplexen Migrationsgeschichte der Familie nicht eindeutig ist. Der in der Lankarte eingetragene soziale Ort ist eine Annäherung; jedoch weisen alle drei ein für das jeweilige Milieu untypisches Habitussyndrom auf.]

Es handelt sich bei diesen Lernenden um vergleichsweise unsichere, wenig selbstbestimmte Lernende ohne große Aufstiegsambitionen, welche eine praktisch-materielle und eher konformistische Grundhaltung aufweisen. Vor Lehrbeginn hatten sie nur diffuse Vorstellungen von der Ausbildung. Die Entscheidung für die KVöV-Lehre trafen sie relativ zufällig und auf wenige Informationen gestützt: *„Ich wollte einfach eine Lehre. (...) Und ich habe dachte dann, ok, Transportnet, [bekanntes Verkehrsunternehmen], Stadt, das ist immer gut“* (Vanessa; P29: 184).

Ruby ist die einzige Lernende dieser Gruppe, die ihre Lehre nicht bei Transportnet, sondern bei Integranet absolviert. Die vergleichsweise intensivere Begleitung und die fürsorgliche Betreuungskultur bei Integranet sowie Rubys (für das Milieu untypische) methodisch-disziplinierter Charakter haben zur Folge, dass Ruby die Verbundausbildung leichter bewältigt als die vier oben erwähnten Transportnet-Lernenden.

Der Wechsel des Ausbildungsplatzes ist für die vier weiblichen Lernenden dieser Gruppe eine große Herausforderung. Sie leiden insbesondere unter dem kontinuierlichen Verlust der Sicherheit, welche sich für sie erst mit Routine und Beständigkeit einstellt. Auch die Integration in das neue Team und in neue Arbeitsprozesse fällt diesen wenig selbstbewussten, auf vertraute Strukturen und Orientierungshilfe angewiesenen Lernenden schwer:

> Ich bin jetzt eine, wenn ich arbeite, ich brauche Routine. Durch die Routine kommt dann auch mein Selbstvertrauen während der Arbeit. Und meistens war es halt so, dass dann, wenn du eigentlich die Routine dann wirklich hattest und mit Sicherheit und Beständigkeit jemandem Antwort geben konntest oder eigentlich deine Arbeit halt wirklich durchmachen, auch alleine, ohne dass du jetzt immer angewiesen bist auf den Berufsbildner, dann war halt meistens schon der Wechsel. (…) Ich fühle mich dann einfach wohler, wenn ich etwas mehrmals gemacht habe. (Vanessa; P29: 24)

Jedoch erleben alle diese Lernenden die Betriebswechsel nicht ausschließlich als negativ. Vielmehr ist die Rotation für sie eine zwiespältige Erfahrung: Auf der einen Seite schätzen sie die Abwechslung der verschiedenen Lehrplätze, Betriebe und Fachgebiete sowie die Tatsache, dass man „schlechte“ Ausbildungsplätze nach sechs Monaten wieder verlassen kann. Andererseits erleben sie die Betriebswechsel aber auch als wiederholte und andauernde Phase der Verunsicherung:

> Also es ist etwas, das mir gleichzeitig gefallen und nicht gefallen hat, das mir einfach geblieben ist. Dass, dass man in den ersten zwei Jahren halt jedes halbe Jahr den Platz wechselt. Das hat mir, einerseits ist es eine coole Sache. Ja weil du siehst viele verschiedene Eindrücke, lernst neue Leute kennen, andere Firmen. Aber andererseits hat es mich auch jeweils ein bisschen angeschissen, wenn ich wieder wechseln musste. Weil das war meistens gleich dann, wenn du wirklich eingearbeitet warst und hättest arbeiten und machen können. Und nachher, wenn du die Leute kennst und es ein bisschen gut mit ihnen hast und so, dann heisst es, ja, du musst jetzt wieder weitergehen. (Corinne; P25: 24).

Corinne und Vanessa erwähnen von sich aus, dass sie es besser fänden, den Ausbildungsplatz nicht alle sechs Monate zu wechseln, sondern nur einmal im Jahr. Die kritische Beurteilung der Rotation vonseiten dieser ansonsten relativ unkritischen Lernenden verdeutlicht die persönliche Belastung, welche die Betriebswechsel für sie darstellt.

Mit dem Betreuungssystem des Verbunds, der geteilten Betreuung, hadern die fünf Lernenden dieser Gruppe sehr. Die funktionale und unpersönliche Beziehung zur Ausbildungsleitung entspricht nicht dem paternalistischen Verhältnis zwischen Autoritätspersonen und ihren Untergebenen, das sie aus ihrem Herkunftsmilieu gewohnt sind. Die Lernenden hatten erwartet, dass die Ausbildungsleitung eine fürsorgliche Rolle für sie, ihre „Schützlinge", übernehmen würde, und wurden in dieser Erwartung enttäuscht:

> Also etwas, das ich, das mir noch einfällt, das ich gar nicht gut fand ist, dass man so eine Ausbildungsleiterin hat. Weil sie hat eigentlich die meiste Macht über dich. Also sie entscheidet eigentlich, geht es in der Lehre weiter, geht es nicht weiter? Obwohl sie dich eigentlich nie sieht und gar nie weiß, was du wirklich machst. Also sie ist eigentlich blöd gesagt hundert Prozent abhängig von Aussagen von Lehrern und Berufsbildnern. (…) Also einfach so, wenn irgendwelche, keine Ahnung, Konflikte oder was auch immer waren, hatte ich einfach das Gefühl, auf sie könnte ich jetzt nicht zählen. (…) Weil ich einfach fand, hey, eben sie hat mich noch nie arbeiten gesehen, sie weiß eigentlich nichts über mich, aber entscheidet schlussendlich alles und ist schlussendlich ja auch die, die dann Arbeitszeugnis schreibt, das man nach der Lehre bekommt. (Vanessa; P29: 208)

Besonders die vier Lernenden von Transportnet leiden darunter, dass die Ausbildungsleiterin eine so große *Macht* über sie hat, sie aber gar nicht kennt. Ohne diese zwischenmenschliche Beziehungsgrundlage haben sie das Gefühl, Entscheidungen, welche sie betreffen, nicht beeinflussen zu können, und sie fühlen sich der Ausbildungsleitung *ausgeliefert*. In den Interaktionen mit ihr erleben sie sich als wenig handlungsmächtig.

Es ist nicht Teil ihres kleinbürgerlichen Vorstellungshorizonts, dass Entscheide zusammen mit Autoritätspersonen in partnerschaftlicher Weise ausgehandelt werden. Vielmehr delegieren diese Lernenden die Verantwortung nach oben und ordnen sich den als Vorschriften verstandenen Ratschlägen auf nahezu fatalistische Weise unter. Jedoch spüren sie dabei ein Unbehagen, da sie ahnen, dass es der Ausbildungsleitung ohne gegenseitiges Kennen und Vertrauen nicht möglich ist, die für sie richtigen Entscheidungen zu treffen. Ihrem kleinbürgerlichen Weltbild gemäß schlussfolgern sie, dass die Ausbildungsleitung ihre Fürsorgepflicht gegenüber den ihr anvertrauten Lernenden vernachlässigt, und nicht, dass sie sich selbst mehr in den Entscheidungsprozess einbringen müssen.

Diese Lernenden haben ein Bedürfnis danach, sich der Ausbildungsleitung anzuvertrauen. Sie fühlen sich jedoch durch die soziale Distanz und das unpersönliche Verhältnis eingeschüchtert. Aufgrund ihrer autoritäts- und hierarchieorientierten Haltung gehen sie davon aus, dass die Ausbildungsleitung im Kon-

fliktfall nicht ihnen, sondern den statushöheren Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern oder den Lehrpersonen glaubt. Aus diesen Gründen trauen sie sich oft nicht, mit Problemen auf die Ausbildungsleitung zuzugehen oder in einem Konfliktfall für ihre Sichtweise der Vorfälle einzustehen.

Eine hierarchische Beziehung, die nicht auf Treue und Loyalität, Fürsorge und Unterordnung basiert, ist für diese Lernenden schwer nachzuvollziehen. So äußert sich beispielsweise *Vanessa* wie folgt zur geteilten Betreuung: *„Es ergibt für mich keinen Sinn, das Ganze“* (P29: 208). Und auch Nathalie meint, dass für sie die Funktion der Ausbildungsleiterin und die Natur der Beziehung zu ihr *„unlogisch“* seien (P3: 30). Doch auch Sabine aus dem modernen bürgerlichen Milieu, die mit den Anforderungen der Verbundausbildung ansonsten keine Probleme bekundet, erlebt die Beziehung zu ihren Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleitern als etwas unbefriedigend: *„Also sie sagen ja immer, sie seien für einen da und so, aber wenn du dann anrufst und wirklich etwas hast, dann habe ich immer das Gefühl, ja, sie nehmen dich nicht so ernst“* (P7: 465).

Mechanismen sozialer Reproduktion

Die großen Bewältigungsprobleme der Lernenden, die sich sozialräumlich rechts unten befinden, äußern sich nicht nur in den schwierigen Erfahrungen, die sie mit der Rotation und der geteilten Betreuung machen. Drei von ihnen mussten ein Lehrjahr wiederholen (Nathalie, Mike) bzw. wurden im Profil heruntergestuft (Corinne). Dass dies nicht mit einer grundsätzlich schlechteren schulischen Leistungsfähigkeit zusammenhängt, zeigt ein Blick auf die schulische Laufbahn dieser vier Lernenden: Alle drei haben die Sekundarschule im Niveau B oder sogar A besucht. Die in den Augen der Ausbildungsleitung ungenügenden (schulischen) Leistungen, welche die Repetition bzw. den Profilwechsel rechtfertigen, scheinen somit eher ein Indiz für die Überforderung mit der Verbundausbildung denn für schlechtere kognitive Fähigkeiten zu sein. Mike und Nathalie machten zudem beide die Erfahrung, im Schwerpunktprozess wenig privilegierten und unpassenden Fachrichtungen zugewiesen worden zu sein.

Ähnlich wie Lange-Vester und Teiwes-Kügler (2004, 2006) für die Studierendenmilieus oder Lange-Vester und Redlich (2009) für die Mittelschule herausgearbeitet haben, verdeutlicht die Analyse, wie in der Verbundausbildung sozial ungleiche Bildungschancen zwischen Angehörigen unterschiedlicher Milieus hergestellt werden. Die erlebte Verunsicherung, die Abdrängung in wenig privilegierter Fachbereiche und unbeliebte Ausbildungsplätze, die Lehrjahrwiederholung sowie die Herunterstufung im Profil stellen „verborgene Selektionsmechanismen“ dar, mittels derer soziale Ungleichheit in und durch die Ausbildung reproduziert wird (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2006, S. 64).

Im Unterschied zu den referierten Studien, die an der Universität bzw. am Gymnasium durchgeführt wurden, führt das schlechtere Passungsverhältnis der Lernenden in Lehrbetriebsverbünden (zumindest bei den für diese Arbeit interviewten Lernenden) jedoch nicht zu einem *Abbruch* der Ausbildung. Seiterle (2017, S. 294) stellt in ihrer Untersuchung sogar fest, dass die Lehrvertragsauflösungsquote in Lehrbetriebsverbünden *unter dem Durchschnitt aller Lehrbetriebe* liegt. Dies kann zum einen damit erklärt werden, dass die Leitorganisation kein Interesse an einer selektiven Ausbildung hat. Im Gegenteil versuchen Lehrbetriebsverbünde, mehr noch als traditionelle Lehrbetriebe, den Lehrabschluss möglichst aller Lernenden zu gewährleisten – dies nicht nur, weil die Lernenden eine finanzielle Investition darstellen, sondern auch, weil die Lernenden das Aushängeschild des Verbunds sind. Scheitern die Lernenden, wird auch die Legitimität der Leitorganisation in Zweifel gezogen. Zudem wirken organisatorische Merkmale von Lehrbetriebsverbünden, insbesondere die Rotation und die geteilte Betreuung, *auch* als Faktoren, die eine Lehrvertragsauflösung verhindern können (Seiterle, 2017, S. 299).

Zum anderen wird eine Lehrvertragsauflösung auch von den Lernenden selbst möglichst vermieden. Anders als für Gymnasiastinnen und Gymnasiasten oder Studierende existieren für Berufslernende neben der Lehre kaum alternative Ausbildungsoptionen. Die Angst davor, keine andere Lehrstelle zu finden, sowie der zeitliche Aufwand einer erneuten Lehrstellensuche hielten die interviewten Lernenden davon ab, einen Lehrabbruch ernsthaft in Erwägung zu ziehen. Stattdessen entschlossen sie sich dazu, sich bis zum Ende der Lehre „durchzubeißen". Eine Selbsteliminierung wird auf diese Weise jedoch nicht komplett verhindert. Vielmehr wird sie auf den Zeitpunkt *nach* der Lehre verschoben: Drei der vier Transportnet-Lernenden dieser Gruppe wollen nach Lehrabschluss nicht mehr im gelernten Beruf arbeiten bzw. haben diesen bereits verlassen.

Für Nathalie und Mike stellt die Vorstellung, nach Lehrabschluss etwas ganz anderes zu machen, eine Strategie dar, um mit der alltäglichen Aberkennung im Berufsfeld umzugehen. Bei beiden handelt es sich jedoch eher um einen Traum denn um einen konkreten und realistischen Plan. Corinne, welche zum Zeitpunkt des Interviews ihre Lehre bereits abgeschlossen hatte, fand nach einer mehrmonatigen Überbrückungsstelle im Geschäft der Eltern eine Anstellung als Kauffrau im Bereich Dienstleistung und Administration. Nach negativen Erfahrungen der Aberkennung und sozialen Zuweisung, insbesondere im letzten Ausbildungsjahr, distanziert sie sich heute explizit von der gesamten Branche des öffentlichen Verkehrs. Der Wechsel in den Bereich Dienstleistung und Administration ist für KVöV-Lernende eine naheliegende Alternative zu ihrem Ausbildungsberuf, da es sich um ein verwandtes Berufsfeld handelt. Corinnes Fall zeigt, dass Selbsteliminierung nicht notwendigerweise einen unmittelbaren beruflichen Abstieg impliziert. Es muss an dieser Stelle jedoch offen-

bleiben, ob und inwiefern der Berufsabschluss als Kauffrau öffentlicher Verkehr Corinnes Aufstiegschancen im neuen Berufsfeld einschränkt; vorstellbar ist es durchaus.

Von den vier Transportnet-Lernenden dieser Gruppe hat einzig Vanessa das Gefühl, mit ihrem Ausbildungsberuf *und* ihrer momentanen Arbeit am „richtigen Ort“ zu sein. Zwar empfand auch sie die Rotation und die geteilte Betreuung als große Belastung, und auch sie fühlte sich an mehreren ihrer Ausbildungsplätze unwohl. Jedoch fand sie mit ihrem Schwerpunktplatz in der Güterdisposition einen Fachbereich, der (zu) ihr passte, sowie eine Berufsbildnerin, die sich sehr um sie kümmerte und ihr schon früh eine Stelle zusicherte. Die erfahrene Unterstützung und die Anerkennung wie auch das gute Passungsverhältnis am Schwerpunktplatz geben Vanessa die Zuversicht, für sich den richtigen Beruf gefunden zu haben.

Ruby unterscheidet sich von den anderen vier Lernenden nicht nur dadurch, dass sie ihre Lehre beim staatsbürgerlich ausgerichteten Lehrbetriebsverbund Integranet absolviert. Sie weist auch einzelne Habituszüge auf, die für das kleinbürgerliche Arbeitnehmermilieu untypisch sind: Ruby ist zwar unsicher und orientiert sich stark an Normen und Autoritäten, jedoch weist sie gleichzeitig eine asketische und aufstiegsorientierte Haltung auf. Ihr *gespaltener Habitus* (vgl. Kap. 6.2.1) steht vermutlich in Zusammenhang mit der Migrationsgeschichte der Familie. Rubys Angaben deuten darauf hin, dass ihre Eltern in Sri Lanka der oberen Mittelschicht angehört hatten. Durch die Migration wurde der soziale Status der Eltern deutlich abgewertet. Ruby hat von ihren Eltern zwar einige Mentalitätszüge dieser privilegierten Herkunft „geerbt“, bekundet aber trotzdem ebenfalls Mühe mit den Anforderungen der Verbundausbildung. Sie kann diese jedoch dank der verständnisvollen Begleitung und Unterstützung durch Ausbildungsleiterin sowie Berufsbildnerin einigermaßen gut bewältigen. Sie plant, nach Lehrabschluss eine Zeit lang im Berufsfeld zu arbeiten und danach eine Weiterbildung zu absolvieren.

Die Erfahrungen dieser fünf Lernenden verdeutlichen das schwierige Passungsverhältnis zwischen ihren habituellen Dispositionen und den Anforderungen der Verbundausbildung. Die kleinbürgerliche Orientierung an Gemeinschaft, Autoritäten und Normen ist nicht auf die dynamische und flexible Ausbildung im Lehrbetriebsverbund abgestimmt, die von den Lernenden ein hohes Maß an Eigenverantwortung und Selbstbestimmtheit erfordert. Die Erfahrung, dass ihre Persönlichkeit und ihre Fähigkeiten in der Ausbildung nur bedingt gefragt sind, führt zu Verunsicherung und Selbstzweifeln. Aufgrund ihres unsicheren und „unpassenden“ Verhaltens ist die Gefahr groß, dass sie auf wenig privilegierte Fachrichtungen mit schlechten Aufstiegschancen abgedrängt werden. In der Folge stellen drei der fünf Lernenden ihre Berufswahl infrage und verfolgen den Plan, nach Lehrabschluss das Berufsfeld zu verlassen; dies ist eine Strategie, um mit den erfahrenen Abwertungs- und Abdrängungsprozessen umgehen zu können.

Die Analyse zeigt auf, wie *prekär* die Verbundausbildung für diese fünf Jugendlichen aus dem kleinbürgerlichen Milieu ist und wie fragil sich die Balance zwischen Herausforderung und Überforderung darstellt. Wird das Gleichgewicht zwischen Herausforderung und Überforderung aufrechterhalten, dann kann die Verbundlehre durchaus einen Sozialisationskontext darstellen, in welchem die Lernenden sich als Person entwickeln und grundlegende Kompetenzen erwerben können, die ihnen eine bessere Ausgangslage für ihre berufliche Laufbahn bieten. Stellt sich diese Balance jedoch nicht ein, wird die Lehre im Lehrbetriebsverbund als Phase anhaltender Verunsicherung erlebt und das Risiko der (Selbst-)Eliminierung ist entsprechend sehr groß.

Ob die Verbundlehre aus der Perspektive der Lernenden eine Herausforderung oder eine Überforderung darstellt, ist zu großen Teilen von *persönlichen Beziehungen* abhängig: eine Berufsbildnerin, die an sie glaubt und sich für sie einsetzt (Mike, Vanessa, Ruby), und/oder eine Ausbildungsleiterin, welche sie emotional unterstützt und eng begleitet (Ruby). Eine Ausbildungsleitung, welche die Beziehung zu den Lernenden distanziert, funktional und unpersönlich gestaltet, wird von diesen Jugendlichen aus dem kleinbürgerlichen Arbeitnehmermilieu als bedrohliche Instanz wahrgenommen. Sicher fühlen sie sich nur, wenn sie von der Ausbildungsleitung regelmäßige, klare Verhaltensvorgaben, Bestätigung und persönliche Anteilnahme erhalten. Staatliche Lehrbetriebsverbünde haben dank der öffentlichen Finanzierungshilfe und der staatsbürgerlichen Ausrichtung die bessere Ausgangslage, um eine solche intensive Betreuung von Lernenden zu gewährleisten.

8.5.2 Die Genügsamen: Großer Lerneifer, beschränkte Aufstiegsambitionen

Die Lernenden der linken Mitte des sozialen Raums (leistungsorientiertes Arbeitnehmermilieu) bewältigen die Anforderungen der Verbundausbildung insgesamt souverän. Die vier Lernenden dieser Gruppe stammen aus Familien mit einem sozioökonomischen Status, der mit demjenigen der im vorangehenden Kapitel beschriebenen Prekären vergleichbar ist; sie sind jedoch sozialräumlich weiter links verortet. Philipp und Antonio absolvieren ihre Lehre bei Transportnet, Jelena bei Integranet und Isabelle bei Spednet.

Die herausfordernde und abwechslungsreiche Ausbildung im Lehrbetriebsverbund entspricht ihrer starken Leistungsmotivation und ihrem Streben nach Fachkönnen. Sie vertrauen ihren fachlichen Fähigkeiten und sind genügend autonom, um die Anforderungen der Rotation und der geteilten Betreuung zu meistern. Für die Berufslehre haben sie sich selbstbestimmt und aus persönlichem Interesse entschieden.

Aufgrund ihres eher pragmatisch-materiellen denn analytischen Habitus fühlen sie sich durch die hohen fachlichen Anforderungen der Ausbildung

(Prüfungen, Einarbeitung in neue Fachbereiche, zusätzliche Kurse) zwar öfter herausgefordert. Ihr großes Arbeitsethos und die Identifikation mit ihrem Ausbildungsberuf helfen ihnen jedoch dabei, die hohe Beanspruchung durch die Ausbildung diszipliniert und pragmatisch anzugehen.

Trotz ihres Strebens nach Autonomie und Unabhängigkeit ist Gemeinschaft für diese Lernenden wichtig. Deshalb empfinden sie die weniger starke Integration ins Team und die vielen Abschiede als Wermutstropfen der Verbundlehre. Sie sind jedoch in der Lage, die Nachteile der Verbundlehre im Vergleich mit der traditionellen Lehre auf intellektueller Ebene damit zu rechtfertigen, dass die Verbundlehre eine bessere Ausbildung und bessere Arbeitsmarktperspektiven biete. Die Tatsache, dass der Übergang in den Arbeitsmarkt nicht unbedingt reibungslos verläuft, ist diesen Lernenden sehr präsent. In ihrer Wahrnehmung ist der Übergang prekär, ihre Aussichten auf eine Stelle sind alles andere als gegeben.

Mit der distanzierten Rolle der Ausbildungsleitung haben diese autonomen und nüchtern-realistischen Lernenden kein Problem. Von ihren Betreuungspersonen erwarten sie keine zwischenmenschliche Vertrauensbeziehung, sondern fachliche Unterstützung und Informationen. Aus diesem Grund empfinden sie die geteilte Betreuung als Vorteil: Sie haben nicht nur eine, sondern zwei Ansprechpersonen, die Informationen vermitteln, Fragen beantworten und sie bei den Prüfungsvorbereitungen unterstützen können.

Während die Lernenden aus der kleinbürgerlich-ständischen Traditionslinie – insbesondere diejenigen, die sozialräumlich weiter unten verortet sind – in erster Linie mit der *distanzierten Rolle der Ausbildungsleitung* zu kämpfen haben, steht für die Lernenden der Traditionslinie der Facharbeit tendenziell eher der *Wechsel der Ausbildungsleitung* im Fokus der Kritik. Drei der fünf Transportnet-Lernenden aus der Traditionslinie der Facharbeit kritisieren die Wechsel der Ausbildungsleitung explizit. Allerdings erlebte nur Andrea, die während der Lehre privat eine schwierige Situation durchlebt und von ihrer Ausbildungsleiterin viel Halt bekommen hatte, den Wechsel als persönliche Belastung (vgl. Kapitel 8.5.3).

Mechanismen sozialer Reproduktion

Insgesamt passen die habituellen Dispositionen dieser Lernenden sehr gut zu den Anforderungen der Verbundausbildung. Der hohe Grad an Selbstorganisation und Flexibilität im Lehrbetriebsverbund korrespondiert mit ihrem Streben nach Selbstständigkeit, Herausforderung, Fachkönnen und Praxisbezug. Sie empfinden die höhere Belastung und die weniger gute Integration am Ausbildungsplatz zwar als Minuspunkte der Verbundausbildung. Diese werden durch die fachlich bessere Ausbildung und die besseren Stellenaussichten nach Lehrabschluss aber mehr als aufgehoben.

Die Lernenden dieser Gruppe haben bescheidene Ansprüche und sind mit den ihnen zugewiesenen Ausbildungsplätzen und Fachrichtungen in der Regel zufrieden. Sie kritisieren jedoch Aspekte der Ausbildung, die sie als ungerecht wahrnehmen, insbesondere den im Vergleich zu Schulkolleginnen und Schulkollegen tieferen Lohn und die höhere Belastung durch zusätzliche Aufgaben.

Alle vier planen nach Lehrabschluss eine Weiterbildung bzw. haben diese bereits begonnen: *„Weiterbildungen in jeder Art sind wichtig und will ich so viel machen, wie ich kann“* (Isabelle: P23: 363). Jelena und Isabelle planen eine berufsbegleitende Weiterbildung, Antonio und Philipp erwägen beide ein Studium an einer Fachhochschule. Die Aufstiegsambitionen halten sich jedoch in Grenzen, materielle Sicherheit und Selbstverwirklichung sind ihnen wichtiger als Status. Diese beschränkten Aufstiegsambitionen lassen sich wohl darauf zurückführen, dass die kaufmännische Ausbildung im Vergleich mit der Elterngeneration (bzw. bei Isabelle im Vergleich mit der Generation der Großeltern) bereits einen beträchtlichen sozialen Aufstieg bedeutet. Sie empfinden die Ausbildung zur Kauffrau/zum Kaufmann als Erfolg und sind sichtlich stolz auf diese Leistung.

8.5.3 Die Enttäuschten: Ringen um Authentizität und Loyalität

Für die Lernenden aus dem unteren Bereich der Traditionslinie der Facharbeit ist die Verbundlehre nicht ganz so einfach zu meistern wie für die weiter oben verorteten *Genügsamen*. Es handelt sich bei diesen drei Lernenden um relativ unsichere, an Sicherheit und Gemeinschaft orientierte Lernende mit einer praktisch-materiellen Sicht auf die Welt und einer skeptischen Haltung gegenüber Autoritäten. Jessie und Bekim absolvieren ihre Lehre bei Spednet, Andrea bei Transportnet.

Alle drei verfügen über ein starkes Gerechtigkeitsempfinden. Ihnen widerstrebt es, sich unterordnen bzw. anpassen zu müssen. Aufgrund ihres geringen Selbstvertrauens und ihrer tendenziell prekären Lage fühlen sie sich jedoch oft dazu genötigt. Alle drei stört es, wenn sie von oben herab (*„als Lehrling“* bzw. *„wie ein kleines Kind“*) behandelt und *„ständig kontrolliert“* werden. Für die Ausbildung haben sie sich aus pragmatischen Gründen oder aus einem Mangel an alternativen Lehrstellenangeboten entschieden.

Neben dem vergleichsweise schwierigeren Passungsverhältnis zwischen ihrem unsicheren, wenig analytischen und anpassungsfähigen Habitus und den Anforderungen der Verbundausbildung existieren zusätzliche Faktoren, welche den erfolgreichen Abschluss der Berufslehre erschweren: Mobbing im Lehrbetrieb (Jessie), rassistische Stigmatisierung (Bekim), der Besuch der Sekundarschule mit den tiefsten Anforderungen (Andrea, Jessie) sowie die Tatsache, dass es sich beim Lehrberuf nicht um den Wunschberuf handelt (Jessie). Obwohl diese Probleme nicht (direkt) aus den habituellen Dispositionen dieser

Lernenden abgeleitet werden können, ist es dennoch kein Zufall, dass sich diese erschwerenden Kontextfaktoren am unteren Rand des sozialen Raums häufen.

Das Rotationsprinzip ist für die drei Lernenden dieser Gruppe eine große Herausforderung. Sie leiden unter dem Verlust von Sicherheit, Routine, Gemeinschaft und Anerkennung, die sie sich an ihrem Ausbildungsplatz jeweils zunächst erarbeiten müssen. Bekim und Jessie erwähnen beide, dass sie ihre Lehre rückblickend lieber in *einem* Ausbildungsbetrieb verbracht hätten, und auch Andrea meint, dass sie längere Einsätze sinnvoller gefunden hätte:

> Wenn es dir gut gefällt, ja, das ist einfach, wenn dir die Arbeit gefällt und du es richtig verstehst und du richtig mitdenken kannst und du weißt die Hintergründe und alles und nachher musst du an einen neuen Ort. Und nachher verlierst du es wieder. Und nachher musst du wieder von vorne anfangen beim neuen Ort. Und weißt wieder alles und es passt dir wieder und ich weiß nicht was alles und nachher wechselst du wieder. (Andrea: P37: 616)

Zudem haben sowohl Jessie wie auch Andrea – als Einzige der zwanzig interviewten Lernenden – die Sekundarschule im Niveau C, dem Niveau mit den tiefsten schulischen Anforderungen, absolviert. Aufgrund ihres materiellen Habitus (und in Wechselwirkung mit ihrer schulischen Biografie) fällt ihnen die Aneignung von abstrakt-ideellen Inhalten schwer. Mit der Rotation haben diese beiden Lernenden auch deshalb Mühe, weil sie die kognitive Umstellung auf den jeweils neuen Fachbereich sehr fordert.

Andrea musste das dritte Lehrjahr wiederholen. Sie bringt ihre Überforderung in der Berufsfachschule in Zusammenhang mit der großen Beanspruchung durch die Betriebswechsel. Aus diesem Grund hatte sie beantragt, im vierten Jahr ihrer Ausbildung nicht noch einmal den Ausbildungsplatz wechseln zu müssen. Dies wurde ihr gestattet und sie verbrachte die letzten beiden Jahre ihrer Lehre am gleichen Ort:

> Ich bin einfach nicht draus gekommen in der Schule und musste das eigentlich in einem Jahr alles wieder richtig reinbügeln, also lernen und alles. Und dann habe ich gesagt, ja, wenn ich so viel lernen muss in der Schule, dann will ich nicht auch noch an einem neuen Ort sein. Und wenn es mir dort nachher nicht gefällt, mich beschäftigt, dann kann ich nachher in der Schule auch nicht aufpassen. (Andrea; P37: 130)

An der Mehrzahl ihrer Ausbildungsplätze haben sich die Lernenden dieser Gruppe (zumindest während einer sehr langen Einlebephase) unwohl gefühlt. Aufgrund ihres unsicheren, aber gleichzeitig unangepassten Habitus fiel es ihnen häufig schwer, Zugang zum Arbeitsteam oder zu den Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern zu finden. Insgesamt fällt auf, dass diese Lernenden soziale Situationen nur schlecht interpretieren können. Die Ursache eines Konfliktes ist für sie häufig nicht klar und sie tendieren dazu, Spannungen auf sich (bzw. auf ein diffuses persönliches Fehlverhalten) zu beziehen:

> [Dort], wo ich zuerst war, hatte ich mega Probleme. Ich weiß auch nicht warum. Aber ich hatte immer das Gefühl, die mögen mich nicht. (Andrea; P37:234)

> Es ist schon schwierig, damit umzugehen, wenn du fünf Minuten geliebt wirst und in den nächsten zehn Minuten wirst du gehasst. (Jessie; P39: 143)

> Ich habe mich ab und zu mit ihr mega gut verstanden. Und dann ab und zu wirklich nicht mehr. Und ja, das war ein bisschen komisch. (Bekim; P31: 321)

Ich gehe davon aus, dass *Passung* gerade für die Lernenden aus dem unteren Bereich der facharbeiterischen Traditionslinie, denen Authentizität und Integrität wichtig sind und die folglich Anpassung und Unterwerfung ablehnen, in der Verbundausbildung tendenziell schwieriger herzustellen ist als in der einzelbetrieblichen Berufslehre. Während in der traditionellen, einzelbetrieblichen Berufslehre die „Betriebspassung" einen wichtigen Aspekt des Selektionsverfahrens darstellt, ist dieses Kriterium in Lehrbetriebsverbünden weniger relevant, da der Verbund aus einer Vielzahl von Betrieben mit unterschiedlichen Betriebskulturen, Firmenphilosophien etc. besteht. Für Verbundlernende bedeutet dies, dass sie ihre Ausbildung vermutlich auch in Lehrbetrieben verbringen, für die sie sich in einer traditionellen Lehre nicht entschieden hätten (und die sich wiederum wohl auch nicht für die Lernenden entschieden hätten) – weil es zwischenmenschlich nicht stimmt, weil das Arbeitsklima oder die Umgangsformen nicht den Vorstellungen entsprechen, weil es nicht *passt*. Jessie beispielsweise erzählt, dass sie bereits beim ersten Kennenlernen gemerkt habe, dass ihr zukünftiger Lehrbetrieb *„irgendwie komisch ist"* (P39: 235) – die Betriebspassung war ganz offensichtlich nicht gegeben.

Für manche Lernenden bedeutet die Erfahrung, sich in einem Setting behaupten zu müssen, das nicht den gewohnten Vorstellungen entspricht, gewiss eine Gelegenheit, Flexibilität und Anpassungsfähigkeit zu üben. Die Lernenden aus dem unteren Bereich der facharbeiterischen Traditionslinie jedoch, denen eine Abneigung gegenüber Opportunismus und Anpassung quasi in die Wiege gelegt wurde, gehören nicht zu diesen Lernenden. In ihrem Streben nach Authentizität passen sie sich so wenig wie nötig an und gleichzeitig können sie die im Betrieb geltenden Normen und Konventionen nur schlecht abstrahieren. Ich gehe davon aus, dass die Umgangsformen dieser Lernenden von ihren Vorgesetzten des Öfteren als Aufmüpfigkeit oder mangelnder Respekt wahrgenommen werden. Dies kann zu schwierigen Situationen führen, von Missverständnissen über Aberkennungsprozesse bis hin zu offener Ablehnung, wie dies bei Jessie der Fall war.

Auch mit der geteilten Betreuung haben die drei Lernenden dieser Gruppe ambivalente Erfahrungen gemacht. Sie haben prinzipiell kein Problem mit der distanzierten Rolle der Ausbildungsleitung. Autoritäten gegenüber sind sie eher misstrauisch eingestellt und sie wünschen sich weder eine persönliche

Beziehung, noch möchten sie der „Obrigkeit" gefallen. Sie erwarten Anerkennung für die geleistete Arbeit sowie Loyalität bei Problemen, aber ansonsten wünschen sie sich keine Einmischung.

Allerdings wurden sowohl Bekim als auch Jessie diesbezüglich enttäuscht. Als es zu Schwierigkeiten im Lehrbetrieb kam, erhofften sie sich von der Ausbildungsleiterin Verständnis und Loyalität. Beide hatten aber den Eindruck, dass die Ausbildungsleiterin nicht auf ihrer Seite, sondern auf der Seite des Ausbildungsbetriebs stand. Ich kann mir vorstellen, dass auch in diesem Fall die unangepasste und autoritätskritische Haltung dieser Lernenden der Wertschätzung und der Solidarität, die sie sich wünschen, im Weg stand.

Neben dem schwierigen Verhältnis zur Ausbildungsleiterin hat Jessie zudem den Eindruck, dass sich ihre Berufsbildnerinnen in den drei Lehrbetrieben kaum für sie als Person interessierten. Bekim und Andrea hingegen hatten auch Berufsbildnerinnen und Berufsbildner, von denen sie die gewünschte Unterstützung und Wertschätzung erhielten.

Mechanismen sozialer Reproduktion

Insgesamt passen die habituellen Dispositionen dieser Lernenden nur schlecht zu den Anforderungen der Verbundausbildung. Ihr Bedürfnis nach Authentizität, Sicherheit und Solidarität stehen im Widerspruch zu der im Verbund geforderten Anpassungsfähigkeit und der Flexibilität. Aufgrund ihres unsicheren, unangepassten und eher praktisch ausgerichteten Habitus fällt es diesen Lernenden schwer, mit der fachlichen Materie vertraut zu werden und den Zugang zu ihren Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen wie auch zu ihren Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern zu finden. Der fachliche Durchblick, gute Beziehungen und Anerkennung fallen ihnen nicht einfach zu, sondern müssen von ihnen zunächst in mühsamer Arbeit aufgebaut werden. Deshalb belastet sie die Tatsache, dass sie diese Errungenschaften mit jeder Rotation wieder verlieren, sehr.

Aufgrund ihres Strebens nach Selbstbestimmung und Unabhängigkeit stört die distanzierte Rolle der Ausbildungsleitung diese Lernenden im Prinzip nicht, sondern sie kommen im Gegenteil meist sehr gut damit zurecht: Solange alles gut läuft, wünschen sie möglichst wenig Einmischung. Kommt es jedoch zu Schwierigkeiten im Lehrbetrieb, ändert sich diese Situation. Ihr Bedürfnis nach Solidarität, kombiniert mit ihrem Misstrauen gegenüber Autoritäten, führt dazu, dass es ihnen schwerfällt damit umzugehen, dass die Ausbildungsleitung eine Mittlerposition einnimmt und nicht uneingeschränkt auf ihrer Seite steht.

Im Unterschied zu den Lernenden, welche im benachbarten kleinbürgerlichen Arbeitnehmermilieu verortet sind, haben die Enttäuschten eine stärkeres Vertrauen in ihre fachlichen Fähigkeiten und ihre grundsätzliche Berufseignung. Andrea und Bekim hatten zwar beide große Schwierigkeiten in der

Lehre, sind jedoch mit ihrer Berufswahl grundsätzlich zufrieden und sehen ihre beruflichen Perspektiven optimistisch. Nur Jessie, die sich von Anfang an nicht mit dem Lehrberuf identifizieren konnte, plant, nach Lehrabschluss in einen anderen Bereich zu wechseln. Ihre Erfahrungen verdeutlichen die enorme persönliche Belastung, welche die schlechte Passung sowohl zum Beruf wie auch zur Verbundlehre bedeuten kann. Die (bereits während der Schulzeit erfahrene) anhaltende Aberkennung führt in ihrem Fall nicht nur zu tiefer Verunsicherung, sondern auch zu einer fatalistischen Wahrnehmung ihrer Optionen und Zukunftsperspektiven.

8.5.4 Die Anspruchsvollen: Hohe Erwartungen, vernichtende Kritik

Die vier Lernenden des linken oberen Viertels des sozialen Raums (modernes Arbeitnehmermilieu) unterscheiden sich von den Lernenden der gesellschaftlichen Mitte nicht nur durch ihre große Selbstsicherheit und ihr explizites Aufstiegsstreben, sondern sie stellen auch sehr hohe Ansprüche an das fachliche Niveau der Ausbildung und an die Professionalität des Lehrbetriebsverbundes. Sie haben sich interessengeleitet, aber auch strategisch mit Blick auf ihre spätere Berufskarriere für die KV-Lehre entschieden. Lena und Manuel absolvieren parallel zur Berufslehre die Berufsmaturität. Daniel und Aditya planen, im Anschluss an den Lehrabschluss die Berufsmaturitätsschule zu besuchen. Alle vier betrachten die Berufslehre als eine Zwischenstation auf ihrem Bildungsweg. Für die nahe Zukunft planen sie ein Studium an der Fachhochschule (Lena, Manuel und Daniel) oder an der Universität (Aditya).

Aditya unterscheidet sich von den anderen drei Lernenden dieser Gruppe durch die mit der Migration zusammenhängenden Umstände ihrer Familie. In Sri Lanka waren ihre Eltern Teil der Bildungselite. Beide hatten ein Studium begonnen, das sie jedoch wegen des ausbrechenden Bürgerkriegs abbrechen mussten. In der Schweiz arbeiten Adityas Eltern als Koch und Köchin. Ähnlich wie Ruby weist Aditya einen gespaltenen Habitus auf, der mit dem Berufsstatus ihrer Eltern nur bedingt erklärt werden kann. Im Vergleich zu den anderen drei Lernenden ist sie etwas bescheidener und weniger kritisch, gleichzeitig hat sie einen stärkeren akademisch-intellektuellen Habituszug.

Bei den anderen drei Lernenden sind die Väter als hoch qualifizierte Arbeitnehmer in einem modernen technischen Berufe tätig (Ingenieur, Informatiker, Hochbauzeichner in leitender Funktion); die Mütter haben zum Teil deutlich niedrigere Berufsabschlüsse und berufliche Positionen. Im Vergleich mit der Position der Väter würde der Beruf der Kauffrau/des Kaufmanns einen sozialen Abstieg bedeuten, was eine Erklärung für das explizite Aufstiegsstreben dieser Lernenden darstellt.

Mit den Anforderungen der Rotation und der geteilten Betreuung haben die Anspruchsvollen prinzipiell keine Probleme: Sie besitzen aufgrund ihrer relativ privilegierten sozialen Herkunft ausreichend Selbstgewissheit und Optimismus, Autonomie, Zuversicht und Vertrauen in ihr Fachkönnen. Sie schätzen die Abwechslung und die Herausforderung der wechselnden Ausbildungsplätze und sind nicht auf enge Begleitung angewiesen; Einmischung und Bevormundung sind ihnen ganz im Gegenteil sogar zuwider. Dafür haben sie Mühe mit spezifischen *Implikationen*, welche die Verbundausbildung mit sich bringt.

Die Anspruchsvollen – allen voran Lena und Manuel, die ihre Ausbildung beide bei Transportnet absolvieren – kritisieren vor allem das Niveau der Ausbildung. An vielen ihrer Ausbildungsplätze fühlten sie sich fachlich unterfordert; die Arbeit entsprach nicht ihrem Anspruch, auch komplexe und herausfordernde Arbeit selbstständig erledigen zu können. Auch Daniel und Aditya fühlten sich an manchen ihrer Ausbildungsplätze unterfordert. Diese Lernenden haben genügend Selbstbewusstsein und Vertrauen in ihre Handlungsmächtigkeit, um anspruchsvollere Arbeit einzufordern:

> *Nach einem halben Jahr hatte ich das Gefühl, es sind immer die gleichen Aufgaben. Das habe ich auch meiner Berufsbildnerin gesagt und sie hat mir dann Aufgaben gegeben, bei denen ich etwas Abwechslung hatte. (Aditya; P19: 48)*

Lena und Manuel zufolge ist die fachlich unterfordernde Arbeit eine Konsequenz des Rotationsprinzips. Da man sich an jedem Ausbildungsplatz zunächst in die Materie einarbeiten müsse, bekomme man als Lernende oder Lernender kaum die Gelegenheit, auch anspruchsvollere Aufgaben eigenständig bearbeiten zu können. Stattdessen müsse man oft *„so Blödsinn machen"* (Manuel; P11: 143): Material auffüllen, Kataloge kleben, d.h. eintönige und intellektuell unterfordernde Arbeiten. Der zweite Grund für die erlebte Langeweile sei, dass es an vielen Ausbildungsplätzen zu wenig zu tun gebe: *„Das Problem ist halt einfach, es gibt häufig nicht mehr Arbeit. Und den Ausbildungsplatz aufheben will man auch nicht"* (Lena; P5: 41). Da der Lehrbetriebsverbund ein wirtschaftliches Interesse an möglichst vielen Ausbildungsplätzen habe, würden auch dort Ausbildungsplätze geschaffen, wo es eigentlich nicht genügend Arbeit gebe, um Lernende ein halbes Jahr lang zu beschäftigen.

Mit dem Betreuungssystem des Verbunds haben diese Lernenden grundsätzliche kein Probleme. Sie haben nicht das Bedürfnis nach einer zwischenmenschlichen Vertrauensbeziehung. In ihren Augen ist die Ausbildungsleitung für die *formale Administration der Ausbildung* (und nicht für ihr persönliches Wohlbefinden) zuständig: *„[Der Ausbildungsleiter] macht halt so die formellen Sachen"* (Lena; P5: 245). Allerdings kritisieren sie ihre Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter dafür, dass diese die Qualität der Lehrplätze (bzw. der Berufsbildnerinnen und Berufsbildner) zu wenig kontrollieren würden. In ihren Augen wäre es die Verantwortung der Ausbildungsleitung, schlechte Berufsbildnerinnen und Berufsbildner zu sanktionieren.

Lena und Fabian kritisieren beide, dass manche Ausbildungsleitungen die Beziehung zu ihren Lernenden zu wenig pflegen würden. Sie tun dies jedoch nicht, weil sie persönlich ein Bedürfnis nach mehr Kontakt hätten, sondern weil sie ihnen diesen mangelnden Einsatz auf ideologischer Ebene vorwerfen: *„Es gibt Ausbildungsleiter die melden sich einmal pro Monat bei dir und fragen wie es dir geht, wie es schulisch läuft. Und dann gibt es Ausbildungsleiter, von denen habe ich ein ganzes Semester nichts gehört“* (Lena; P5: 45). Manuel spitzt seine Kritik etwas mehr zu: *„Wenn ich in der Ausbildung die eine [Ausbildungsleiterin] nie sehe, also das kannst du ja eigentlich nicht bringen“* (Manuel; P11: 407). Manuel kritisiert zwar explizit den fehlenden Kontakt zur Ausbildungsleitung, tut dies aber nicht vor dem Hintergrund, dass er sich eine persönlichere Beziehung wünscht, sondern weil er findet, die Ausbildungsleitung wüsste nicht, was am Ausbildungsplatz überhaupt laufe.

Trotz dieser zum Teil vernichtenden Kritik erfahren sich die Anspruchsvollen in ihrer Ausbildung nicht ohnmächtig; vielmehr wirken sie souverän und durchsetzungsfähig. Sie kritisieren zwar, dass sie bezüglich ihrer Ausbildung nicht mehr Selbstbestimmung und Mitspracherechte haben. Im Vergleich zu den anderen Lernenden fällt jedoch auf, dass insbesondere Lena und Manuel in der Lage sind, ihren Ausbildungsweg dank der flexibleren Lehrplatzverteilung bei Transportnet mehr als andere selbst zu steuern. Beide wissen, wohin sie wollen, und verfolgen ihr Ziel konsequent. Ihre Ausbildungsentscheidungen fällen sie interessengeleitet, aber auch strategisch mit Blick auf ihre berufliche Karriere. Und beiden gelingt es, einen der begehrten und privilegierten Schwerpunktplätze zu erhalten.

Auftretende Probleme während der Ausbildung beziehen die vier Lernenden nicht auf sich selbst, sondern auf inkompetente Betreuungspersonen oder schlechte Ausbildungsplätze. Sie lassen sich durch Probleme nicht verunsichern und vertrauen darauf, dass sich die Lage mit dem nächsten Betriebswechsel wieder normalisiert. Neben der fachlichen Unterforderung stören sie insbesondere autoritäre, bevormundende oder pedantische Betreuungspersonen. Jedoch handelt es sich hierbei eher um persönliche Missbilligung denn um offene Konflikte. Sie passen sich so weit wie nötig an und sind in der Lage, ihr eigenes Verhalten kritisch zu reflektieren und eine Außenperspektive einzunehmen.

Die Analyse zeigt auf, dass die Lernenden des modernen Arbeitnehmermilieus nicht Bewältigungsprobleme im eigentlichen Sinn aufweisen. Die *Anforderungen* der Rotation und geteilten Betreuung können sie prinzipiell souverän bewältigen. Jedoch kritisieren sie in ihrer anspruchsvollen, analytischen und nach Selbstbestimmung strebenden Haltung gewisse *Implikationen*, welche die Verbundausbildung in ihrem Fall hat: die fachliche Unterforderung, die fehlenden Mitspracherechte bezüglich der konkreten Ausbildungsplätze, den mangelnden Einsatz mancher Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter sowie den ungerechtfertigten Mehraufwand im Vergleich mit der traditionellen

Lehre. Dieses suboptimale Passungsverhältnis zwischen dem ideellen, autonomen und egalitären Habitus dieser Lernenden einerseits und den Feldanforderungen andererseits beeinflusst ihr Wohlbefindenden durchaus. Allerdings gelingt es den Lernenden gerade *wegen* dieser Dispositionen auch, innerhalb der Ausbildung einen Weg einzuschlagen, welcher eine ideale Ausgangslage für ihren weiteren beruflichen Werdegang bietet. Lena, Manuel und Daniel haben dank der Berufsmaturität, dank ihrer guten betrieblichen und schulischen Leistungen sowie im Fall von Lena und Manuel dank des prestigeträchtigen Schwerpunkts vergleichsweise sehr gute Aufstiegs- und Weiterbildungsoptionen und werden vermutlich in der Lage sein, die gehobene soziale Position ihrer Eltern zu reproduzieren.

Für Aditya hingegen bedeutet der Beruf der Kauffrau bereits einen sozialen Aufstieg – zumindest im Vergleich mit dem Berufsstatus ihrer Eltern. Falls ihr der Weg zum Universitätsstudium gelingen sollte, wird sie in der Lage sein, den ursprünglichen sozialen Status ihrer Eltern, welchen diese durch die Migration verloren hatten, wiederherzustellen.

8.5.5 Die Distinguierten: Strategisch und souverän

Die Lernenden des rechten oberen Viertels des sozialen Raums sind selbstsicher, pflichtbewusst und strategisch. Mit der Gruppe der Anspruchsvollen teilen sie ihr Selbstbewusstsein und ihren analytisch-reflexiven Habitus. Von Letzteren unterscheiden sie jedoch ihre unkritische Haltung sowie ihre explizite Statusorientierung. Julian, Amy und Sabine absolvieren ihre Lehre bei Transportnet, Joana bei Integranet.

Während Julian und Joana auf ihre Karriere fokussiert sind und diese methodisch planen, sind Amy und Sabine, welche sozialräumlich etwas weiter unten verortet ist, mehr an Spaß und hedonistischer Selbstverwirklichung orientiert. Julian absolviert parallel zur Lehre die Berufsmaturität; Amy und Joana planen dies im Anschluss an die Lehre. Während für Julian und Joana das Hochschulstudium bereits feststeht – beide wollen Betriebswirtschaft studieren –, möchte Amy nach der Berufsmaturitätsschule zunächst ein Jahr in New York verbringen.

Die habituellen Dispositionen dieser Lernenden passen gut zur Verbundausbildung: Aufgrund ihres selbstbewussten, strategischen und individualistischen Habitus benötigen diese Lernenden nur wenig Struktur, Stabilität und Begleitung. Deshalb haben sie keine Probleme mit den Wechseln des Lehrplatzes; vielmehr schätzen sie die dadurch ermöglichte Abwechslung und den Ausbau ihres Netzwerks.

Auch mit der geteilten Betreuung können die Distinguierten relativ gut umgehen. In ihren Augen ist die Ausbildungsleitung in erster Linie für die formale Organisation der Ausbildung zuständig. *„Man merkt es gar nicht so, dass*

man einen Ausbildungsleiter hat. Nur wenn man Fragen hat, wegen der Schule oder so, wenn man mal einen Tag suspendiert werden möchte oder so. Dann muss man einfach ihn fragen" (Amy; P13: 440).

Während Julian die Ausbildungsleitung eher in koordinativer Funktion denn als Betreuungsperson wahrnimmt, hat sie für die weiblichen Lernenden der Gruppe auch eine fürsorgliche Aufgabe. Amy und Joana, die beide am zweiten Ausbildungsplatz Probleme mit ihrem (in ihren Augen inkompetenten) Berufsbildner hatten, hätten sich in dieser Situation mehr Rückhalt der Ausbildungsleitung gewünscht. Im Gegensatz beispielsweise zu Jessie oder Nathalie wurden durch die erfahrenen Schwierigkeiten jedoch weder ihr Selbstvertrauen noch ihre Berufspläne nachhaltig erschüttert.

Mechanismen sozialer Reproduktion

Die Lernenden aus dem oberen rechten Teil des sozialen Raums bewältigen die Anforderungen an Selbstorganisation und Flexibilität souverän. Für sie ist die Lehre mit Berufsmaturität eine arbeitsmarktnahe und spannendere Alternative zur allgemeinbildenden Mittelschule. Wie bereits im vorherigen Kapitel ausgeführt wurde, gelingt es den Lernenden aus den oberen Sozialmilieus (unter anderem dank der Berufsmatur, guter Abschlusszeugnisse sowie profilierter Fachrichtungen), während bzw. nach der Berufslehre privilegierte Laufbahnen einzuschlagen und so die gehobene soziale Stellung ihrer Eltern zu reproduzieren. Im Gegensatz beispielsweise zu den *Genügsamen* machen sich diese Lernenden keine Gedanken darüber, ob sie nach Lehrabschluss eine Stelle finden oder nicht. Beruflicher Erfolg und materielle Sicherheit sind für sie eine Selbstverständlichkeit.

Joanas Erfahrungen weichen von diesem Muster ab. Sie stammt aus einem, ebenfalls durch Bürgerkriege zerrütteten, Land im südlichen Afrika. Ihre Eltern waren Teil der bürgerlichen Elite dieses Landes. Nach dem Tod des Vaters ist Joana, damals bereits im Schulalter, mit ihrer Familie in die Schweiz geflüchtet, wo die Mutter seither in prekären Erwerbsverhältnissen beschäftigt ist. Joana hat aufgrund ihrer dunklen Hautfarbe bei der Lehrstellensuche große Diskriminierung erlebt. Trotz (oder wegen) dieser Ohnmachtserfahrungen arbeitet Joana sehr bewusst und methodisch an ihrer Karriere. In ihrem Fall haben der Tod des Vaters und die Flucht der Familie in die Schweiz eine Übertragung des sozialen Status von der Eltern- auf die Kindergeneration verhindert. Wenn Joana jedoch ihren Plan verfolgen kann und ihr Universitätsstudium abschließt, hat sie – wie auch Aditya – die Chance, einen ähnlichen sozialen Status zu erreichen, wie ihn ihre Eltern ursprünglich eingenommen hatten.

8.6 Reproduktion oder Reduktion von sozialer Ungleichheit? Rahmenbedingungen für eine „rationale Berufspädagogik" in Lehrbetriebsverbünden

Die Analyse verdeutlicht die für einen spezifischen sozialen Ort (bzw. ein bestimmtes Habitussyndrom) typischen *Passungsverhältnisse* in der Verbundausbildung. Schwierige Passungsverhältnisse bedeuten große Herausforderungen, aber nicht notwendigerweise Aberkennung und (Selbst-)Exklusion: Bekims Fall zeigt, dass Passungsprobleme und Aberkennung nicht per se einen erfolgreichen Abschluss der Berufslehre sowie eine Integration in eine ‚passende' berufliche Position verunmöglichen. Rubys Erfahrungen verdeutlichen zudem, dass ein schwieriges Passungsverhältnis nicht notwendigerweise zu Aberkennung und Exklusion führen muss. In ihrem Fall führen die Unterstützung und das Verständnis sowohl der Ausbildungsleiterin als auch der Berufsbildnerin dazu, dass sie die große Herausforderung, welche die Verbundausbildung für sie darstellt, dennoch relativ gut bewältigt.

Die Analyse zeigt somit insgesamt, dass schwierige Passungsverhältnisse zwischen individuellen Dispositionen und Feldanforderungen durch organisatorische Merkmale von Lehrbetriebsverbünden akzentuiert oder abgeschwächt werden. *Förderliche Elemente* führen dazu, dass die Verbundausbildung trotz der großen Herausforderung positive Effekte auf das berufliche Selbstvertrauen, das Qualifikationsprofil, die beruflichen Aspirationen und damit auch auf die Zukunftsperspektiven hat. Dazu gehören eine unterstützende und verständnisvolle Betreuungskultur, eine integrative Ausbildungsphilosophie, eine investitionsorientierte Ausbildungsstrategie der Betriebe sowie die Möglichkeit, den Schwerpunktplatz mitzubestimmen, was nicht zuletzt einen Wettbewerb um gute Ausbildungsbedingungen anfacht.

Hinderliche Elemente hingegen haben zur Folge, dass Lernende als Konsequenz von schwierigen Passungsverhältnissen Aberkennung, Überforderung und Verunsicherung erleben. Dies steigert das Risiko, dass sie kein Vertrauen in ihre beruflichen Fähigkeiten entwickeln, berufliche Ambitionen aufgeben und nach Lehrabschluss das Berufsfeld verlassen – allesamt Mechanismen, die sich in der Regel negativ auf ihre Erwerbs- und Einkommenschancen auswirken. Zu den hinderlichen Elementen gehören eine produktionsorientierte Ausbildungsstrategie, ein Betreuungsmodell, das sich enger an den Bedürfnissen der Betriebe als an denjenigen der Lernenden orientiert, eine Betreuungsphilosophie, die Selbstverantwortung und Selbstorganisation überbetont, eine fehlende Vertrauensbasis zwischen Ausbildungsleitung und Lernenden sowie ein fehlendes Verständnis für die unterschiedlichen Bedürfnisse und Handlungsstrategien der Lernenden.

Entgegen den Erwartungen dokumentieren sich das *Rotationsmodell* (sechs- oder zwölfmonatige Einsätze) sowie die *Größe* des Verbundes in den

Passungsproblemen kaum: Weder kürzere betriebliche Einsätze noch eine höhere Verbundgröße scheinen die beobachteten Passungsprobleme zu verstärken.

Grundsätzlich bietet das Verbundmodell trotz der größeren Herausforderungen somit auch *Chancen* für Lernende der unteren Sozialmilieus. Bedingung dafür ist eine „rationale Berufspädagogik" (vgl. Bourdieu & Passeron, 1971). Diese erfordert vonseiten der Ausbildungsleitung und der Berufsbildnerinnen und Berufsbildner eine Sensibilität für die mehr oder minder vorhandene Passung und die damit zusammenhängenden unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden. In der Betreuung der Lernenden ist es grundlegend, dass die richtige Balance zwischen Förderung und Überforderung gefunden wird. Dazu dürfen Flexibilität und Selbstorganisation nicht als individuelle Fähigkeiten vorausgesetzt werden, sondern müssen in der Ausbildung systematisch aufgebaut werden. Durch eine anfänglich engere Unterstützung und Begleitung von Lernenden, die durch die hohen Anforderungen an Selbstorganisation und Flexibilität überfordert sind, können Mechanismen sozialer Ungleichheit reduziert werden.

Denn auch wenn die Überforderung angesichts der hohen Feldanforderungen nicht unbedingt zu einer unmittelbaren (Selbst-)Eliminierung in der Form eines Lehrabbruchs führt, so bedeutet dies nicht, dass die Zukunftsperspektiven der Lernenden davon nicht betroffen sind. Denn Aberkennungs- und Abdrängungsprozesse wirken sich auch auf das berufliche Selbstverständnis, berufliche Aspirationen, Weiterbildungspläne, Laufbahnperspektiven etc. aus. Es ist nicht zuletzt auch im Interesse der ausbildenden Betriebe, dass Lernende dank anfänglicher Unterstützung und Begleitung dazu befähigt werden, sich die feldspezifischen Handlungsressourcen und -strategien anzueignen, um dadurch zu vermeiden, dass die anfänglich erfahrene Überforderung zu Aberkennung, Rückzug und Selbsteliminierung führt.

9 Zusammenfassung und Fazit

In meiner Dissertation habe ich mich mit der Frage befasst, ob die Flexibilisierung der beruflichen Grundbildung neue Mechanismen sozialer Ungleichheit konstituiert oder ob flexibilisierte Formen der Berufslehre wie Lehrbetriebsverbünde im Gegenteil das Potenzial haben, soziale Ungleichheit zu reduzieren. In der Analyse von über siebzig Interviews mit Lernenden, Berufsbildenden und Ausbildungsverantwortlichen von vier Schweizer Lehrbetriebsverbünden konnte ich zeigen, dass beides der Fall ist: Die erfolgreiche Absolvierung der Verbundausbildung setzt spezifische Voraussetzungen und Ressourcen, unter anderem Selbstorganisation und Flexibilität, voraus, die sozialstrukturell ungleich verteilt sind. Aus diesem Grund sind die Herausforderungen und Erfolgschancen der Verbundausbildung für Lernende je nach Herkunftsmilieu unterschiedlich groß. Weil diese Kompetenzen jedoch nicht nur in der Verbundausbildung, sondern auch auf dem Arbeitsmarkt von großer Relevanz sind und Lehrbetriebsverbünde diese Kompetenzen nicht nur fordern, sondern aufgrund ihrer dezentralisierten Organisationsform auch gezielt fördern, können Verbünde auch dazu beitragen, soziale Ungleichheit zu reduzieren. Dies gelingt jedoch nicht in jedem Fall und setzt ein Bewusstsein für die unterschiedlichen Voraussetzungen, Bedürfnisse und Passungsverhältnisse der Lernenden sowie eine – im Anschluss an Bourdieus Konzept der rationalen Pädagogik benennbare – «rationale Berufspädagogik» voraus.

Lehrbetriebsverbünde als flexibilisierte Form der beruflichen Grundbildung im Kontext der postfordistischen Reorganisation von Arbeit

Der Schweizer Arbeitsmarkt unterliegt seit den 1990er-Jahren einem tief greifenden strukturellen Wandel. Dabei haben sich sowohl Unternehmensstrukturen und die Organisation von Arbeitsprozessen als auch die eingesetzten Technologien in rasanter Geschwindigkeit verändert. Die durch Dezentralisierung und Flexibilisierung charakterisierbare Reorganisation von Arbeit zielt in erster Linie auf die Erweiterung des betrieblichen Reaktionspotenzials, d.h. eine schnellere Reaktionsfähigkeit auf Marktveränderungen, sowie auf die bessere Nutzung der subjektiven Ressourcen von Arbeitnehmenden ab. Der Prototyp des modernen, „schlanken“ Unternehmens weist einen hohen Spezialisierungsgrad auf und operiert in einem Netzwerk aus Zulieferern, Partnerbetrieben und Aushilfskräften, mit denen die Produktion wie auch die Belegschaft flexibel gehalten werden. Die Angestellten arbeiten in Teams und Projekten. Sie erhalten vergleichsweise größere Freiräume und Partizipationsmöglichkeiten, tragen aber auch mehr Verantwortung und stehen unter größerem Leistungsdruck (Boltanski & Chiapello, 2006; Minssen, 2012; Walther & Renold, 2005).

Diese neuen Formen der Organisation von Betrieb und Arbeit implizieren einen grundlegendenden Wandel der Qualifikationsprofile, denn standardisierte Arbeitsabläufe und die schematische Anwendung von Wissen werden dem dynamischen Arbeitsalltag immer weniger gerecht. Neben der Verbreiterung der fachlichen Anforderungen gewinnen Schlüsselkompetenzen wie Selbstorganisation und Flexibilität zunehmend an Bedeutung (Boltanski & Chiapello, 2006; Minssen, 2012; Pongratz & Voß, 2004).

Für die Berufsbildung stellt die Transformation der Arbeit eine große Herausforderung dar, denn die im deutschsprachigen Raum vorherrschende Form der dualen Berufslehre entspricht den neuen Unternehmensstrategien und Qualifikationsanforderungen immer weniger (Gertsch & Weber, 1998). Die Orientierung an postfordistischen Handlungsmaximen wie Outsourcing, Spezialisierung und Kurzfristorientierung führt dazu, dass sich eine zunehmende Anzahl von Betrieben nicht mehr an der Ausbildung Lernender beteiligen kann oder will. Und die Erfahrungsenge der traditionellen einzelbetrieblichen Berufslehre hat zur Folge, dass zentrale Schlüsselkompetenzen wie Flexibilität und Selbstorganisation nur ungenügend gefördert werden (Minssen 2012).

Lehrbetriebsverbünde – ein Zusammenschluss von mehreren Betrieben, die gemeinsam Lernende ausbilden – entstanden in den späten 1990er-Jahren als Reaktion auf diese Herausforderungen. Bei dem in der Schweiz am weitesten verbreiteten und in der vorliegenden Dissertation untersuchten Verbundmodell wechseln die Lernenden in der Regel alle sechs bis zwölf Monate den Ausbildungsbetrieb. Eine Leitorganisation wählt die Lernenden aus, schließt mit ihnen den Lehrvertrag ab und weist sie den wechselnden Ausbildungsbetrieben zu. Die Betreuung der Lernenden erfolgt durch die Ausbildungsleitung in der Leitorganisation sowie durch die wechselnden Berufsbildner und Berufsbildnerinnen am jeweiligen Ausbildungsplatz.

Bei Lehrbetriebsverbünden handelt es sich um eine dezentralisierte und flexibilisierte Form der beruflichen Grundbildung. In arbeitssoziologischen Studien finden sich übereinstimmende Aussagen dazu, dass die Dezentralisierung und Flexibilisierung von Arbeit mit größerem Leistungsdruck sowie erhöhten Anforderungen an Flexibilität und Selbstorganisation der Arbeitnehmenden einhergeht (Minssen, 2012; Voß & Pongratz, 1998; Voswinkel & Kocyba, 2005). Die Auswirkungen für Arbeitnehmende sind aber nicht nur ambivalent, sondern auch sozial ungleich, da der Erwerb dieser Kompetenzen privilegierte Sozialisationsbedingungen voraussetzt und damit an spezifische Positionen in der Sozialstruktur gebunden ist (Rösser, 2004; Schultheis, 2007).

Das übergeordnete Forschungsinteresse, welches dieser Dissertation zugrunde liegt, ist entsprechend die Frage, ob die in Lehrbetriebsverbünden beobachtbare Flexibilisierung und Dezentralisierung der beruflichen Grundbildung *für Lernende* ähnliche Konsequenzen hat wie die Flexibilisierung und Dezentralisierung von Arbeit *für Arbeitnehmende*. Dazu habe ich zunächst auf organisatorischer Ebene herausgearbeitet, wie sich die Dezentralisierung und

Flexibilisierung der beruflichen Grundbildung in Lehrbetriebsverbünden konkret manifestieren und inwiefern diese mit erhöhten Anforderungen an Flexibilität und Selbstorganisation der Lernenden einhergehen. In einem zweiten Schritt wurde die individuelle Ebene der Lernenden fokussiert und es wurde untersucht, wie die Erfahrungs- und Bewältigungsmuster der Lernenden durch ihre soziale Herkunft vorstrukturiert werden.

Betriebliche Motive für die Verbundausbildung: Outsourcing, Spezialisierung und steigender Flexibilitätsbedarf

Aus der Perspektive der im Rahmen des Projekts befragten Ausbildungsbetriebe lassen sich drei zentrale Themen als Triebfedern für die Verbundausbildung herauskristallisieren: die Orientierung an der Logik des Outsourcings, die in der Spezialisierung begründete Unfähigkeit, das gesamte Berufsprofil abzudecken, sowie die Ablehnung der Verbindlichkeiten der traditionellen Berufslehre.

Für die Mehrheit der befragten Ausbildungsbetriebe ist die Verbundausbildung eine Make-or-Buy-Entscheidung: Bezugspunkt für die Entscheidung, sich an der Verbundausbildung zu beteiligen, ist die Frage danach, was *kostengünstiger* sei – die eigenständige Ausbildung oder die Auslagerung der Berufsbildung in eine darauf spezialisierte Partnerfirma. Die Erwartung, dass die Auslagerung der Berufsbildung Kosten einspart, wird jedoch häufig enttäuscht, was zu anhaltenden Spannungen zwischen Leitorganisation und einzelnen Verbundbetrieben führt. Auch die BBT-Studie zu Lehrbetriebsverbünden kommt zum Schluss, dass die berufliche Grundbildung im Lehrbetriebsverbund in der Regel die Ausbildungsqualität erhöhe, jedoch zugleich *leicht höhere Kosten* verursache als die traditionelle Berufslehre (BBT, 2008).

Die Hälfte der befragten Verbundbetriebe gibt an, dass sie den Beruf, welchen die Lernenden im Verbund erlernen, *ohne den Verbund nicht ausbilden könnten*. Outsourcing, internationale Standortverlagerung sowie die Spezialisierung auf immer enger gefasste Tätigkeitsbereiche haben zur Folge, dass Unternehmen vielfach nicht mehr in der Lage sind, das gesamte Tätigkeitsspektrum eines bestimmten Ausbildungsberufs abzudecken. Diese Problematik wird dadurch verschärft, dass auf der Ebene von Bildungsverordnungen die Tätigkeitsprofile von Berufen tendenziell erweitert werden. Mit dieser Maßnahme zielt der Bund darauf ab, die berufliche Mobilität und Anschlussfähigkeit von Lehrabgängerinnen und Lehrabgängern zu befördern.

Ein weiteres Motiv für die Verbundausbildung ist die Tatsache, dass der Verbund eine *größere Flexibilität* bezüglich der Anstellungsverhältnisse und Ausbildungsbedingungen ermöglicht. Während die traditionelle Lehre Verantwortung, Verbindlichkeit und enge Vorgaben mit sich bringt, bietet die Ver-

bundausbildung die Möglichkeit, mit der Leitorganisation Arrangements auszuhandeln, welche flexibel auf die spezifische Situation der Betriebe abgestimmt sind.

Diese Argumentationsmuster der Betriebe verdeutlichen, dass die Etablierung von Lehrbetriebsverbünden sowohl Ausdruck wie auch Folge der Orientierung an den postfordistischen Handlungsmaximen der Dezentralisierung und Flexibilisierung darstellt. Die Leitorganisationen hingegen verfolgen mit der Gründung eines Verbundes zum Teil auch andere, nicht ökonomische Motive, die sich von denjenigen der Ausbildungsbetriebe grundsätzlich unterscheiden. Vielmehr sehen die Träger in diesen Fällen das Verbundmodell als funktionierendes Geschäftsmodell, das für Ausbildungsbetriebe attraktiv ist und ihnen zugleich die Möglichkeit gibt, ihre je eigene Agenda zu verfolgen: Fachkräfte für die Branche, die Integration benachteiligter Jugendlicher in die Berufsbildung, eine nachhaltige Regionalpolitik. Um die Verbundausbildung jedoch gegenüber der Öffentlichkeit (Kunden, potenziellen Geldgebern, Lernenden) legitimieren und verkaufen zu können, bedienen sie sich einer Rhetorik, die an den neuen kapitalistischen Diskurs anschlussfähig ist.

Bessere Qualifikation von Lernenden dank Netzwerkstruktur des Verbunds

Eines der „Verkaufsargumente" der Verbundausbildung ist, dass Lernende im Verbund besser auf das Anforderungsprofil des modernen Arbeitsmarktes vorbereitet werden. Durch die mehrfachen Betriebswechsel und die komplexe Betreuungskonstellation werden ein breites Fachwissen sowie überfachliche Kompetenzen wie Flexibilität, Mobilität und Selbstorganisation gefördert. Hierbei handelt es sich um grundlegende Qualifikationsanforderungen der postfordistisch organisierten Arbeit, welchen die traditionelle einzelbetriebliche Berufslehre gemäß Kritikerinnen und Kritikern nur ungenügend Rechnung trägt. Das Potenzial von Lehrbetriebsverbünden, diese Schlüsselkompetenzen vermitteln zu können, ist einer der Gründe für die große Hoffnung (und die damit verbundene finanzielle Förderung), welche die Berufsbildungspolitik in das Verbundmodell setzt.

Aus der Perspektive der im Rahmen des Projekts befragten Ausbildungsbetriebe ist das erweiterte Anforderungsprofil zwar durchaus ein Vorteil der Verbundausbildung, jedoch kein ausschlaggebendes Beteiligungsmotiv. Dies liegt zum einen daran, dass viele, insbesondere kleine Verbundbetriebe (welche für die Verbundausbildung in besonderem Maße prädestiniert sind) eine *produktionsorientierte* Ausbildungsstrategie verfolgen, d.h. Lernende als Substitution für wenig qualifizierte Angestellte beschäftigen. Diese Betriebe haben in der Regel kein Interesse (bzw. keine Kapazitäten), Lernende nach Lehrabschluss zu übernehmen. Zumindest aus einer betriebswirtschaftlichen Perspektive ist deshalb eine bessere Qualifikation der Lernenden nicht erforderlich – und wird sehr kritisch beurteilt, wenn sie auf Kosten konkreter betrieblicher

Verwertungsinteressen geht. Diejenigen Betriebe, die eine *investitionsorientierte* Ausbildungsstrategie verfolgen, betonen auf einer diskursiv-rhetorischen Ebene die große Bedeutung von Flexibilität und Selbstorganisation. Wenn es jedoch konkret um die Organisation der Ausbildung geht, werden diejenigen Elemente, welche breite Fachkenntnisse und überfachliche Kompetenzen fördern – insbesondere die überbetriebliche Rotation – dann aber kritisch gesehen, da sie auf Kosten eines spezialisierten Betriebs- und Fachwissens gehen.

Aus diesem Grund wird die bessere Förderung überfachlicher Kompetenzen in der Verbundausbildung in erster Linie als Vorteil *für die Lernenden* dargestellt (vgl. u.a. BIBB, 2011; Walther & Renold, 2005). Dies ergibt durchaus Sinn, denn diese Qualifikationen sind nicht nur aus der Perspektive von Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern, sondern auch aus der Perspektive von Arbeitnehmenden zentral. Denn laut Castel (2011) drohen Arbeitnehmenden, welchen diese Kompetenzen fehlen, auf dem postfordistischen Arbeitsmarkt Überforderung, Abstufung und Prekarisierung.

Erweiterte Kompetenzanforderungen der dezentralisierten und flexibilisierten Berufsausbildung

Die empirischen Analysen haben gezeigt, dass Lehrbetriebsverbünde Ausdruck und Folge der postfordistischen Unternehmensstrategien der Dezentralisierung und Flexibilisierung darstellen. In der Literatur finden sich übereinstimmende Aussagen dazu, dass die Reorganisation von Unternehmen entlang dieser Prinzipien mit erweiterten Anforderungen die Flexibilität und die Selbstorganisation einhergeht.

Dieses erweiterte Anforderungsprofil der dezentralisierten und flexibilisierten Arbeitsorganisation betrifft auch die Lernenden in Lehrbetriebsverbünden. Insbesondere die zwischenbetriebliche Rotation, die räumliche Distanz der Ausbildungsleitung und die marktgesteuerte Beziehung zwischen Leitorganisation und Ausbildungsbetrieb implizieren substanziell erhöhte Anforderungen an die Flexibilität und Selbstorganisation der Lernenden.

Mit jedem Lehrplatzwechsel können sich die Arbeitsbedingungen – Arbeitsort, Arbeitszeiten, Betriebszugehörigkeit, Teamzusammensetzung, Prozessabläufe, Fachbereich, Branche, Betriebsgröße sowie implizite Betriebsregeln – komplett ändern. Mit jedem Lehrplatzwechsel müssen sich die Lernenden selbstständig in einem neuen Betrieb behaupten, ihr bisheriges Fachwissen mit dem neuen betriebsspezifischen Wissen abgleichen und eigenverantwortlich ein Verständnis für den neuen Betriebskontext entwickeln. Die Lernenden haben keine konstante Betreuungsperson, an die sie sich „anlehnen“ können, da sie ihre offizielle Lehrmeisterin bzw. ihren offiziellen Lehrmeister nur selten sehen und der Berufsbildner oder die Berufsbildnerin mit jeder Rotation

wechselt. Tendenziell ist die Beziehung zur Ausbildungsleitung stärker distanziert und formalisiert, als dies in der traditionellen einzelbetrieblichen Lehre der Fall ist.

Ein derart erweitertes Anforderungsprofil kann für die Lernenden Vorteile wie auch Nachteile mit sich bringen. Laut Voß und Pongratz (1998) ist die systematische Ausbildung von Schlüsselkompetenzen wie Flexibilität und Selbstorganisation in der beruflichen Grundbildung eine grundlegende Voraussetzung dafür, dass die postfordistische Arbeitsorganisation auf subjektiver Ebene bewältigt werden kann. Die genannten überfachlichen Kompetenzen werden in der Verbundausbildung aber nicht nur *gefördert*, sondern von den Lernenden in erster Linie auch *gefordert*. Insbesondere das (überbetriebliche) Rotationsprinzip, die geteilte Betreuung sowie das stärker marktgesteuerte Ausbildungsverhältnis zwischen Lernenden und Ausbildungsbetrieb bedingen, dass Lernende bereits bei Lehrbeginn über erweiterte Fähigkeiten der Selbstorganisation und Flexibilität verfügen.

Aus diesem Grund bietet die netzwerk- und projektförmige Ausbildungsform des Verbunds Lernenden nicht nur eine Chance, sondern stellt auch ein *Risiko* dar. Denn nicht alle Lernenden verfügen über die Voraussetzungen und Ressourcen, um diese erhöhten Kompetenzanforderungen souverän zu bewältigen. Auch die Fähigkeit zu Selbstorganisation und Flexibilität beruht auf habituellen Dispositionen, die in der Sozialstruktur ungleich verteilt sind. Laut Schultheis (2007, S. 71) handelt es sich bei diesen Fähigkeiten um „Privilegien eines Individuums, welches über das dafür notwenige kulturelle und soziale Kapital verfügt“. Folglich werden in Lehrbetriebsverbünden Fähigkeiten vorausgesetzt, die das Resultat von spezifischen Sozialisationsbedingungen bilden und als solche sozialstrukturell ungleich verteilt sind.

Mechanismen sozialer Ungleichheit in Lehrbetriebsverbünden

Dadurch, dass im Bildungssystem milieuspezifische Eigenschaften und Strategien nicht gleichermaßen als legitim anerkannt werden, trägt es zur Reproduktion sozialer Ungleichheit bei (vgl. Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2006). Denn im Bildungssystem werden Kompetenzen nicht nur vermittelt und gefördert; Lernende werden auf der Basis dieser Kompetenzen auch beurteilt und unterschiedlich privilegierten Positionen zugewiesen. Für Lernende, deren habituelle Dispositionen zu den Anforderungen der Ausbildung *passen*, ist es vergleichsweise einfach, den an sie gestellten Anforderungen nachzukommen. Sie fühlen sich in der Bildungsinstitution und ihrer Kultur zu Hause. Sie bringen die „richtige Haltung“, die „richtigen Fähigkeiten“ mit und erfahren für ihre Leistungen Wertschätzung und Anerkennung. Lernenden jedoch, die aus einem sozialen Milieu stammen, in dem (aufgrund der dort herrschenden Existenzbedingungen) *andere* kulturelle Praktiken, Haltungen und Fähigkeiten

wichtig sind (und folglich in der Familie eingeübt werden) als die in der Ausbildung geforderten, fällt es schwer, den im Feld vorherrschenden Vorstellungen nachzukommen (Bourdieu, 2001a).

Auch in der *Berufsbildung* wird durch die Voraussetzung spezifischer Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die sozialstrukturell ungleich verteilt sind, somit soziale Ungleichheit hergestellt. Je stärker die habituellen Dispositionen der Lernenden von den im Feld erwarteten Eigenschaften abweichen, desto höher sind die Zugangsschranken, desto größer die Passungsprobleme und erforderlichen Anpassungsleistungen und desto höher ist das Risiko von Aberkennung, Abdrängung und Exklusion.

Milieuspezifische Passungsverhältnisse in Lehrbetriebsverbünden

Die empirische Analyse der Interviews verdeutlicht, wie unterschiedlich die Lernenden die Verbundausbildung erleben und wie unterschiedlich schwer ihnen die Bewältigung der verbundspezifischen Anforderungen fällt. Diese Vielfalt ist jedoch nicht zufällig: Die Analyse zeigt, dass spezifische soziale Orte in der Sozialstruktur mit typischen Passungsverhältnissen und, damit zusammenhängend, typischen Problemstellungen und Herausforderungen in der Verbundausbildung einhergehen. Mithilfe der habitushermeneutischen Rekonstruktion der Einzelfälle konnten fünf Gruppen von Lernenden gebildet werden, die jeweils ähnliche Erfahrungsmuster aufweisen und die sich von den Erfahrungsmustern der anderen Lernenden unterscheiden. Für jede Gruppe wurde idealtypisch herausgearbeitet, in welchem Passungsverhältnis die für ein Milieu typischen Habituszüge mit den Anforderungen der Verbundausbildung stehen und welche Konsequenzen sich daraus für die Lernenden ergeben.

Die *Anspruchsvollen*, oben links im sozialen Raum, haben hohe Ansprüche an das fachliche Niveau der Ausbildung und an die Professionalität des Lehrbetriebsverbundes. Sie unterscheiden sich von den Lernenden der gesellschaftlichen Mitte durch ihre große Selbstsicherheit und ihr explizites Aufstiegsstreben. Ihre Ausbildung planen sie interessengeleitet, aber auch strategisch mit Blick auf ihre spätere Berufskarriere. Die Berufslehre, kombiniert mit der Berufsmaturität, betrachten sie als Zwischenstation auf dem Weg zum Studium. Die erhöhten Kompetenzanforderungen der Verbundausbildung bewältigen diese Lernenden souverän. Mit den Anforderungen der Rotation und der geteilten Betreuung haben die Anspruchsvollen prinzipiell keine Probleme: Sie besitzen aufgrund ihrer relativ privilegierten sozialen Herkunft ausreichend Selbstgewissheit und Optimismus, Autonomie, Zuversicht und Vertrauen in ihr Fachkönnen. Sie schätzen die Abwechslung und die Herausforderung der wechselnden Ausbildungsplätze und sind nicht auf enge Begleitung angewiesen; Einmischung und Bevormundung sind ihnen ganz im Gegenteil sogar zuwider. Dennoch fällt ihre Kritik an der Verbundausbildung vernichtend aus: Insbesondere das fachliche Niveau der Ausbildung, aber auch die fehlende

Mitsprache, die mangelnde Professionalität von Betreuungspersonen sowie der Mehraufwand im Vergleich zur traditionellen Lehre werden bemängelt. Das suboptimale Passungsverhältnis zwischen ihrem ideellen, autonomen und egalitären Habitus und den Feldanforderungen beeinflusst ihr Wohlbefindenden durchaus. Allerdings haben diese Lernenden genügend Selbstbewusstsein, um souverän mit der Situation umgehen zu können und mit der Ausbildungsleitung möglichst passende Ausbildungsplätze auszuhandeln.

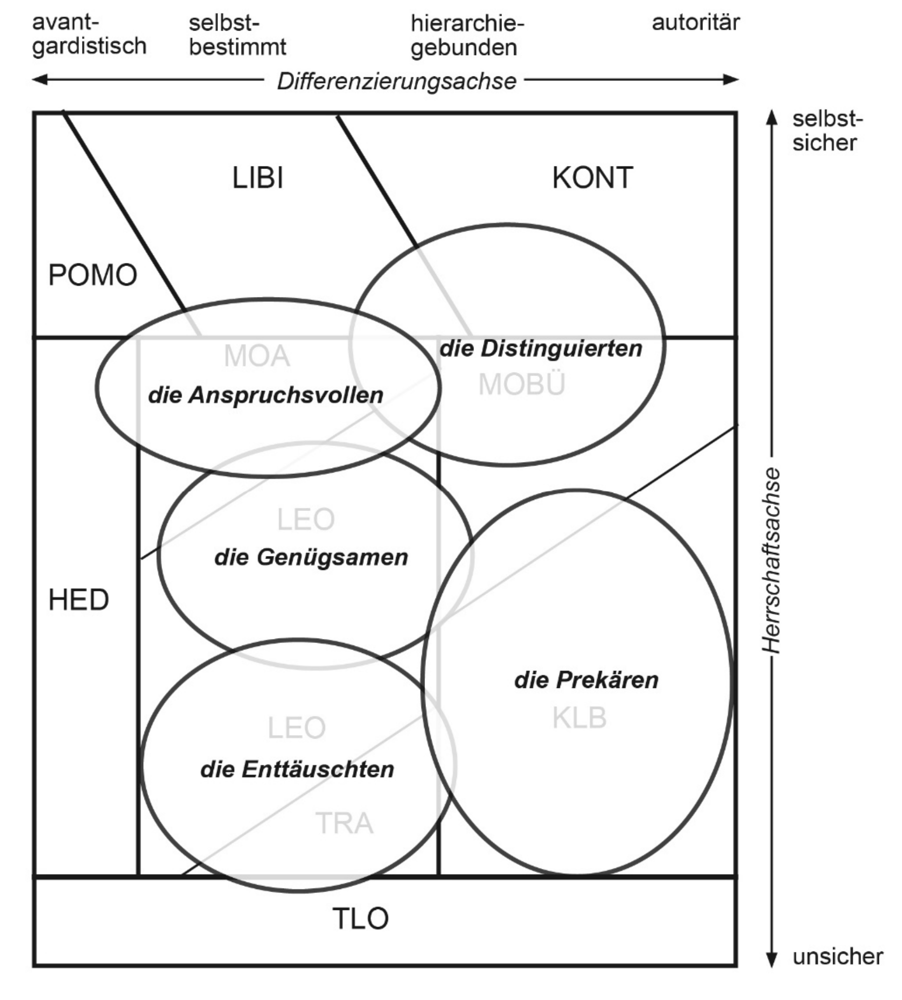


Abbildung 15: Milieulandkarte mit den fünf idealtypischen Passungsverhältnissen

Die *Distinguierten*, oben rechts im sozialen Raum, sind selbstsicher, pflichtbewusst und strategisch. Mit der Gruppe der Anspruchsvollen teilen sie ihr Selbstbewusstsein und ihren analytisch-reflexiven Habitus. Von Letzteren unterscheiden sie jedoch ihre unkritische Haltung sowie ihre explizite Statusorientierung. Für diese Lernenden ist die Lehre mit Berufsmaturität eine arbeitsmarktnahe und spannende Alternative zur allgemeinbildenden Mittelschule. Sie machen sich keine Gedanken darüber, ob sie nach Lehrabschluss eine Stelle finden oder nicht, beruflicher Erfolg und materielle Sicherheit sind für sie eine Selbstverständlichkeit. Die habituellen Dispositionen dieser Lernenden passen gut zur Verbundausbildung: Aufgrund ihres selbstbewussten, strategischen und individualistischen Habitus benötigen diese Lernenden nur wenig Struktur, Stabilität und Begleitung. Deshalb haben sie keine Probleme mit den wechselnden Ausbildungsplätzen, vielmehr schätzen sie die dadurch ermöglichte Abwechslung und den Ausbau ihres Netzwerks. Mit der distanzierten Rolle der Ausbildungsleiterin können sie relativ gut umgehen, da diese in erster Linie für die formale Organisation der Ausbildung zuständig ist.

Auch die *Genügsamen*, die sich sozialräumlich etwas unterhalb der Anspruchsvollen befinden, bewältigen die Anforderungen der Verbundausbildung insgesamt souverän. Die herausfordernde und abwechslungsreiche Ausbildung im Lehrbetriebsverbund kommt ihrer starken Leistungsmotivation und ihrem Streben nach Fachkönnen entgegen. Sie vertrauen ihren fachlichen Fähigkeiten und sie sind genügend autonom und diszipliniert, um mit den Anforderungen der Rotation und der geteilten Betreuung umgehen zu können. Die Lernenden dieser Gruppe haben bescheidene Ansprüche und sind mit den ihnen zugewiesenen Ausbildungsplätzen und Fachrichtungen in der Regel zufrieden. Von den Betreuungspersonen erwarten sie keine zwischenmenschliche Vertrauensbeziehung, sondern fachliche Unterstützung und Informationen, weshalb sie die Betreuungssituation mit mehreren Ansprechpersonen als Vorteil empfinden. Die mit der Rotation zusammenhängende, weniger starke Integration ins Team, die vielen Abschiede sowie die höheren fachlichen Anforderungen der Verbundausbildung belasten diese Lernenden zwar etwas. Sie sind jedoch in der Lage, die Nachteile der Verbundlehre auf intellektueller Ebene damit zu rechtfertigen, dass die Verbundausbildung ihrer Meinung nach eine bessere Ausbildung und bessere Arbeitsmarktperspektiven bietet.

Für die *Enttäuschten* ist die Verbundlehre weniger einfach zu meistern wie für die weiter oben verorteten Genügsamen. Es handelt sich bei diesen Lernenden um relativ unsichere, an Sicherheit und Gemeinschaft orientierte Lernende mit einer praktisch-materiellen Sicht auf die Welt und einer skeptischen Haltung gegenüber Autoritäten. Insbesondere das Rotationsprinzip fällt diesen Lernenden schwer. Sie leiden darunter, dass sie mit jedem Betriebswechsel die erarbeitete Sicherheit und Routine, Gemeinschaft und Solidarität des alten Ausbildungsplatzes verlieren. Auch die kognitive Umstellung auf den jeweils

neuen Fachbereich fordert sie sehr. Aufgrund ihres unsicheren, aber gleichzeitig unangepassten Habitus fällt es ihnen häufig schwer, Zugang zum Arbeitsteam oder zu den Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern zu finden, und an vielen ihrer Ausbildungsplätze fühlen sie sich zumindest während einer längeren Eingewöhnungsphase unwohl. Auch mit der Betreuungssituation machen die Lernenden dieser Gruppe eher ambivalente Erfahrungen: Im Prinzip stört sie die distanzierte Rolle der Ausbildungsleitung nicht, denn solange alles gut läuft, wünschen sie möglichst wenig Einmischung. Kommt es jedoch zu Schwierigkeiten im Lehrbetrieb, erwarten sie bedingungslose Loyalität von Seiten der Ausbildungsleitung – ein Anspruch, in dem sie sich häufig enttäuscht sehen.

Das schwierigste Passungsverhältnis zwischen habituellen Dispositionen und feldspezifischen Anforderungen findet sich bei der Gruppe der *Prekären* im rechten unteren Viertel des sozialen Raums. Es handelt sich bei diesen Lernenden um vergleichsweise unsichere, wenig selbstbestimmte Lernende ohne große Aufstiegsambitionen, welche eine praktisch-materielle und eher konformistische Grundhaltung aufweisen. Diese Lernenden hadern sowohl mit dem Rotationsprinzip wie auch mit der geteilten Betreuung. Die distanzierte und funktionale Beziehung zur Ausbildungsleitung entspricht nicht dem paternalistischen Verhältnis zwischen Autoritätspersonen und ihren „Schützlingen", das sie aus ihrem Herkunftsmilieu gewohnt sind. Vom Ausbildungsleiter wünschen sie sich, dass er eine fürsorgliche Rolle für sie übernimmt, und in dieser Erwartung wurden sie bitter enttäuscht. Insbesondere die Tatsache, dass der Ausbildungsleiter so viel „Macht" über sie hat, sie aber gar nicht kennt, macht ihnen zu schaffen, und sie fühlen sich ihm „ausgeliefert". Auch die Rotation ist für diese Lernenden eine zwiespältige Erfahrung: Auf der einen Seite schätzen sie die Abwechslung der verschiedenen Lehrplätze, Betriebe und Fachgebiete sowie die Tatsache, dass man „schlechte" Ausbildungsplätze nach sechs Monaten wieder verlassen kann. Andererseits erleben sie die Betriebswechsel aber auch als wiederholte und andauernde Phase der Verunsicherung. Sie leiden insbesondere unter dem Verlust der Sicherheit, welche sich für sie erst mit Routine und Beständigkeit einstellt. Auch die Integration in das neue Team und in neue Arbeitsprozesse fällt diesen wenig selbstbewussten, auf vertraute Strukturen und Orientierungshilfe angewiesenen Lernenden schwer.

Insgesamt sind die erhöhten Anforderungen an Selbstorganisation und Flexibilität von Lernenden, die einen relativ selbstbestimmten und selbstsicheren Habitus mit einer gewissen analytischen Abstraktionsfähigkeit aufweisen, am einfachsten zu bewältigen. Das Rotationsprinzip wird vor allem von den Lernenden des unteren Drittels des sozialen Raums als zum Teil große persönliche Belastung erlebt. Mit der geteilten Betreuung hingegen hadern die Lernenden des kleinbürgerlichen Arbeitnehmermilieus am meisten.

Eine sozialstrukturell bedingte Distanz zum geforderten Habitus hat in der Regel spezifische Aberkennungs- und Exklusionsprozesse zur Folge. Für die

Verbundlernenden manifestieren sich diese unter anderem in Kritik an ihrem Verhalten, in der Infragestellung ihrer Berufseignung, in Verwarnungen und schlechten Noten, in Konflikten am Lehrplatz, in der Abdrängung auf wenig privilegierte Laufbahnen oder in der Nichtübernahme nach Lehrabschluss. Häufig führt die erfahrene Aberkennung zu Verunsicherung und Selbstzweifeln, zur „Erkenntnis", dass man den falschen Lehrberuf oder Lehrbetrieb gewählt hat, zur Aufgabe von Karriereambitionen oder auch zu einem Berufswechsel nach Lehrabschluss. Hierbei handelt es sich um *Mechanismen sozialer Ungleichheit*, die sich nicht nur in den objektiven Chancen der Lernenden, d.h. in ihren Weiterbildungs-, Erwerbs- und Einkommensperspektiven, sondern auch in ihrem Selbstverständnis und ihrem Selbstverhältnis niederschlagen.

Chancen trotz schwieriger Passungsverhältnisse?

Die erhöhten Anforderungen an Selbstorganisation und Flexibilität in der Verbundausbildung implizieren schwierigere Passungsverhältnisse für Lernende der unteren Sozialmilieus, insbesondere des kleinbürgerlichen Arbeitnehmermilieus. Die Erfahrung, sich in einem Feld zu bewegen, in dem die erlernten Handlungs- und Beurteilungsstrategien keine Gültigkeit haben, ist eine große Herausforderung. Eine solche Situation birgt die Gefahr der Verunsicherung und Orientierungslosigkeit, Aberkennung und (Selbst-)Exklusion, aber auch die Möglichkeit, den eigenen Horizont zu erweitern und sich Handlungsfähigkeit und Kapital für bisher unbekannte Felder anzueignen.

Da nicht nur das Bildungssystem selektioniert und sanktioniert, sondern auch der *Arbeitsmarkt* dies tut auf der Grundlage ungleich verteilter Kompetenzen, unter anderem Selbstorganisation und Flexibilität, ist es nicht nur aus einer ökonomischen Perspektive, sondern auch aus der Perspektive sozialer Ungleichheiten grundlegend, dass diese Kompetenzen in der Ausbildung vermittelt werden. Denn wenn es das Bildungssystem unterlässt, die Schlüsselkompetenzen des Arbeitsmarktes auszubilden, werden Ungleichheitsmechanismen nicht abgebaut, sondern (in verschärfter, da weniger regulierter Form) auf den Arbeitsmarkt verschoben. Um soziale Ungleichheit zu reduzieren, müssen diese Fähigkeiten *erstens* als Techniken verstanden werden, die durch Übung erworben werden können (Bourdieu & Passeron, 1971), sowie *zweitens* im Bildungssystem nicht einfach vorausgesetzt, sondern systematisch ausgebildet werden (Voß & Pongratz, 1998). Nur auf diese Weise kann verhindert werden, dass beruflicher Erfolg oder Nichterfolg von der sozialen Herkunft abhängt.

In dieser Hinsicht haben Lehrbetriebsverbünde durchaus auch das Potenzial, soziale Ungleichheit zu reduzieren. Schwierige Passungsverhältnisse bedeuten Verunsicherung und große Herausforderungen, aber nicht notwendigerweise Aberkennung und Exklusion. Bedingung dafür ist eine „rationale Berufspädagogik", bei der Lernende aus benachteiligten sozialen Milieus jene

Unterstützung und Begleitung erhalten, die sie zu Selbstorganisation und Flexibilität befähigen. In diesem Fall kann die Verbundlehre einen Sozialisationskontext darstellen, der es Jugendlichen aus wenig privilegierten Sozialmilieus ermöglicht, sich wichtige Kompetenzen für ihre spätere berufliche Laufbahn anzueignen.

In dieser Argumentation geht es nicht darum, sich an den ökonomischen Bedürfnissen der Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber auszurichten, sondern den Lehrabgängerinnen und Lehrabgängern zu Handlungsfähigkeit in entgrenzten Arbeitsbedingungen zu verhelfen. Zudem werden die Rotation und die geteilte Betreuung selbst von denjenigen Lernenden, die sie nur schwer bewältigen, in der Regel durchaus auch mit positiven Aspekten verbunden: Zum einen ist es paradoxerweise gerade die *Rotation* (bzw. die Aussicht, bald an einen neuen Ausbildungsplatz zu kommen), die Lernende dazu motiviert, schwierige Ausbildungsverhältnisse durchzustehen und die Lehre nicht abzubrechen. Die *geteilte Betreuung* wiederum führt in manchen Fällen dazu, dass der Rückhalt durch die Ausbildungsleitung einen Konflikt mit der Berufsbildnerin oder dem Berufsbildner (und vice versa) erträglich macht. Darüber hinaus erleichtert das größere berufliche Netzwerk, das Verbundlernende insbesondere dank der Betriebswechsel aufbauen, den Übergang in den Arbeitsmarkt nach Lehrabschluss (vgl. Weil & Lauterbach, 2011).

Grundsätzlich bietet das Verbundmodell trotz der größeren Herausforderungen somit auch Chancen für Lernende der unteren Sozialmilieus. Es ist jedoch grundlegend, dass in der Betreuung der Lernenden die richtige Balance zwischen Förderung und Überforderung gefunden wird. Hierzu ist es unabdingbar, dass die Betreuungspersonen eine Sensibilität für die unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden entwickeln.

Zudem müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, dank welchen die Herausforderungen der Verbundausbildung auch für Lernende aus weniger privilegierten Herkunftsmilieus bewältigbar sind. Solche förderlichen Rahmenbedingungen können dazu beitragen, dass die Verbundausbildung trotz der großen Herausforderung positive Effekte auf das berufliche Selbstvertrauen, das Qualifikationsprofil, die beruflichen Aspirationen und damit auch auf die Zukunftsperspektiven hat. Zu diesen förderlichen Rahmenbedingungen gehören eine unterstützende und verständnisvolle Betreuungskultur, eine integrative Ausbildungsphilosophie, eine investitionsorientierte Ausbildungsstrategie der Betriebe sowie ein Mitspracherecht bezüglich der Ausbildungsplätze. Entgegen den Erwartungen hat weder die Anzahl der Rotationen noch die Größe des Verbunds einen Einfluss auf die beobachteten Passungsprobleme.

Kritische Reflexion und Forschungsdesiderate

Die vorliegende Forschungsarbeit leistet eine umfassende Analyse der Chancen und Risiken der Verbundausbildung aus der Perspektive von Lernenden

aus unterschiedlichen sozialen Milieus. Durch die Integration arbeitssoziologischer und ungleichheitssoziologischer Ansätze ist es gelungen, neue Mechanismen der sozialen Reproduktion im Kontext der Flexibilisierung der beruflichen Grundbildung zu rekonstruieren. Dies ist insofern ein wichtiger Beitrag zur Theoriebildung, als sich die berufsbildungssoziologische Ungleichheitsforschung bisher primär auf ungleiche Übergänge in der Ausbildung beschränkt und den Ausbildungsprozessen selbst kaum Aufmerksamkeit geschenkt hat.

Der zentrale Befund, dass die flexibilisierte und dezentralisierte Ausbildungsform des Verbunds neue Ungleichheitsmechanismen konstituiert, wird insofern relativiert, als dass aufgezeigt werden kann, dass Lehrbetriebsverbünde zugleich das Potenzial haben soziale Ungleichheit zu reduzieren, sofern eine rationale Berufspädagogik im Sinne Pierre Bourdieus Bestandteil des Ausbildungsangebots ist.

Ob die Verbundausbildung im Vergleich zur traditionellen, einzelbetrieblichen Berufslehre jedoch das größere oder kleinere Potenzial hat, soziale Ungleichheit zu reduzieren, kann aufgrund des Forschungsdesigns nur auf hypothetischer Ebene beantwortet werden. Für eine weitere Exploration dieser Frage wäre es gewinnbringend, auch traditionelle Lehrverhältnisse in die Analyse mit einzubeziehen und die Reproduktionsmechanismen der beiden Ausbildungsformen systematisch miteinander zu vergleichen. Zu dieser Frage leistet die Dissertation von Nicolette Seiterle (2017) einen wertvollen Beitrag.

Die geplante Integration von Konventionensoziologie und Milieuforschung war leider aufgrund der bereits so schon großen Komplexität der Forschungsarbeit nicht möglich. Der Brückenschlag zwischen habitus- und konventionentheoretischen Zugängen ist zwar insofern vorhanden, als gezeigt wird, dass der Habitus auch in der netzwerk- und projektförmigen Ausbildungsorganisation von Lehrbetriebsverbünden nicht an Prägekraft einbüsst – ein Befund, der implizit Boltanski und Chiapellos (2003: 164) These widerlegt, dass die soziale Herkunft auf dem zunehmend netzwerkförmig organisierten Arbeitsmarkt ihre Funktion als gesellschaftlicher Platzanweiser verliert. Dennoch wäre es spannend und sicher auch fruchtbar gewesen, die Verbindung von Habitus und Konventionen weiterzuführen und zum Beispiel die unterschiedlichen Wertvorstellungen der gesellschaftlichen Milieus systematisch mit den Konventionen in Bezug zu setzen.

Die Kombination von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden hätte ebenfalls systematischer ausfallen können. Auch hier stand die insgesamt bereits große Komplexität der Forschungsarbeit im Weg einer stärkeren Einbindung der quantitativen Daten, die im Rahmen des Gesamtprojekts erhoben wurden. Als zweite Schwierigkeit kommt dazu, dass die quantitative Befragung zu einem Zeitpunkt stattfand, in der sich die vorliegende Dissertation

noch im Anfangsstadium befand, weshalb viele Daten, die für eine gewinnbringende Integration der beiden Ansätze notwendig gewesen wären, nicht oder nicht genügend detailliert erhoben wurden.

Trotz dieser kritischen Einwände ist es in der vorliebenden Arbeit gelungen, die Milieuabhängigkeit verbundspezifischer Erfahrungs- und Bewältigungsmuster aufzuzeigen und Rahmenbedingungen zu formulieren, die dazu beitragen, dass in flexibilisierten Ausbildungsbedingungen soziale Ungleichheit nicht perpetuiert, sondern reduziert wird.

Literaturverzeichnis

ABB (2011). Lehrlingsausbildung durch die Lernzentren LfW: Vom Wissen zum Können. *ABB Akzent,* Nr. 4, 19–21. Abgerufen von http://www.vel-info.ch/uploads/media/akzent-LfW-all.pdf (01.08.2016).

Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V. (2006). Ökonomie, Technik, Organisation: Zur Entwicklung von Qualifikationsstruktur und Qualifikationsprofilen von Fachkräften. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage) (S. 153–173). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Baethge, M., Solga, H. & Wieck, M. (2007). *Berufsbildung im Umbruch: Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Batthyany, S. (2005). Die Sprache der Strasse. „Eh Mann, wo du wolle?“ „Wotsch Zoff oder was?“ – Warum Schweizer Jugendliche reden, als wären sie Immigrantenkinder. *Neue Zürcher Zeitun*g, 09.10.2005. Abgerufen von http://www.nzz.ch/articleD78PD-1.176010 (01.08.2016).

BBT (2008). *Resultate Evaluation Lehrbetriebsverbünde*. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.

BBT (2010). *Fakten und Zahlen. Berufsbildung in der Schweiz*. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.

Beck, U. (1983). Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 35–74). Göttingen: Schwarz & Company.

Becker, R. (2009). Wie können „bildungsferne“ Gruppen für ein Hochschulstudium gewonnen werden? Eine empirische Simulation mit Implikationen für die Steuerung des Bildungswesens. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *61* (4), 563–593.

Beicht, U. & Walden, G. (2014). How socially selective is the German system of initial vocational education and training? Transitions into initial vocational training and the influence of social background. *Journal of Vocational Education & Training, 67* (2), 235–255.

Ben, E. R. (2013). *Internationale Professionalität: Transformation der Arbeit und des Wissens in transnationalen Arbeitsfeldern*. Wiesbaden: Springer VS.

BIBB (2003). *Verbundausbildung – Organisationsformen, Förderung, Praxisbeispiele, Rechtsfragen*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

BIBB (2011). *Verbundausbildung – vier Modelle für die Zukunft* (Band 6). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Boltanski, L. & Chiapello, È. (2001). Die Rolle der Kritik in der Dynamik des Kapitalismus und der normative Wandel. *Berliner Journal für Soziologie, 11* (4), 459–477.

Boltanski, L. & Chiapello, È. (2006). *Der neue Geist des Kapitalismus*. Konstanz: UVK.

Boltanski, L. & Thévenot, L. (1999). The Sociology of Critical Capacity. *European Journal of Social Theory*, *2* (3), 359–377.

Boltanski, L. & Thévenot, L. (2007). *Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft*. Hamburg: Hamburger Edition.

Bosch, G. (2008). Zur Zukunftsfähigkeit des deutschen Berufsbildungssystems. *Arbeit, 4* (17), 239–253.

Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (23. Auflage: 23). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. (8. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1996). *Die Intellektuellen und die Macht* (hrsg. von I. Dölling). Hamburg: VSA.

Bourdieu, P. (1997a). *Der Tote packt den Lebenden*. Hamburg: VSA.

Bourdieu, P. (1997b). Die männliche Herrschaft. In I. Dölling & B. Krais (Hrsg.), *Ein alltägliches Spiel: Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis* (S. 153–217). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1998). *Praktische Vernunft: Zur Theorie des Handelns*. (übersetzt von H. Beister). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (2001a). Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur. In P. Bourdieu, *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik* (S. 25–52). Hamburg: VSA.

Bourdieu, P. (2001b). *Wie die Kultur zum Bauern kommt: Über Bildung, Klassen und Erziehung*. Hamburg: VSA.

Bourdieu, P. (2005). *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1*. Hamburg: VSA.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (2006). *Reflexive Anthropologie* (3. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bremer, H. (2004). Der Mythos vom autonomen lernenden Subjekt. Zur sozialen Verortung aktueller Konzepte des Selbstlernens und zur Bildungspraxis unterschiedlicher sozialer Milieus. In S. Engler & B. Krais (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus* (S. 189–213). Weinheim: Beltz Juventa.

Bremer, H. (2010). Was kommt nach dem „selbstgesteuerten Lernen“? Zu Irrwegen, Gegenhorizonten und möglichen Auswegen einer verhängnisvollen Debatte. In A. Bolder (Hrsg.), *Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener?* (S. 215–242). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bremer, H. & Lange-Vester, A. (2014). Einleitung: Zur Entwicklung des Konzepts sozialer Milieus und Mentalitäten. In H. Bremer & A. Lange-Vester (Hrsg.), *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur* (S. 11–36). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bremer, H. & Teiwes-Kügler, C. (2010). Typenbildung in der Habitus- und Milieuforschung: Das soziale Spiel durchschaubar machen. In J. Ecarius & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung: Methoden und Methodologien qualitativer Biographie- und Bildungsforschung* (S. 251–276). Opladen: Budrich.

Bremer, H. & Teiwes-Kügler, C. (2013). Zur Theorie und Praxis der Habitus-Hermeneutik. In A. Brake (Hrsg.), *Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen* (S. 93–129). Weinheim: Juventa.

Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst – Soziologe einer Subjektivierungsform.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Büchner, P. & Brake, A. (2007). Die Familie als Bildungsort: Strategien der Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Forschungsbericht über ein abgeschlossenes DFG-Projekt. *ZSE – Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, *27* (2), 197–213.

Bundesamt für Raumentwicklung. (2014). *Bericht für die Erarbeitung einer umfassenden Politik für die ländlichen Räume und Berggebiete: Massnahme 69 der Legislaturplanung 2011–2015 zur Erreichung des Ziels 17 „Die gesellschaftliche Kohäsion wird gestärkt, und gemeinsame Werte werden gefördert.“* Bern: Bundesamt für Raumentwicklung. Abgerufen von http://www.are.admin.ch/laendliche-raeume/05338/05391/index.html?lang=de (01.08.2016).

Bundesrat. (2003). *Verordnung über die Berufsbildung (Berufsbildungsverordnung, BBV) vom 19. November 2003*. Bern: Bundeskanzlei. Abgerufen von https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20031709/201501010000/412.101.pdf (01.08.2016).

Bundesrat. (2010). *Sechs Jahre neues Berufsbildungsgesetz: Eine Bilanz. Bericht des Bundesrates über die Unterstützung der dualen Berufsbildung*. Bern: Bundeskanzlei. Abgerufen von www.news.admin.ch/NSBSubscriber/message/attachments/20586.pdf (01.08.2016).

Castel, R. (2011). *Die Krise der Arbeit*. Hamburg: Hamburger Edition.

Castel, R. & Dörre, K. (2009). *Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung: Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts*. Frankfurt am Main: Campus.

Creswell, J. W. (2010). Mapping the Developing Landscape of Mixed Methods Research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Hrsg.*), SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (second edition) (S. 45–68). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Da Rin, S. (2004). Kapitalformen – Habitus – Fachkulturen. In S. Da Rin, *Wahrnehmung sozialer Probleme und sozialer Verantwortung im Rahmen ökonomischer Bildung an einer Fachhochschule* (S. 19–26). Bern: Edition Soziothek.

Diaz-Bone, R. (2008). Die Analyse von Marktordnungen im Anschluss an Bourdieu und die „Economics of convention" (EC). *In K.-S. Rehberg & Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS) (Hrsg.), Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006*. Teilbnde 1 und 2 (S. 4310–4321). Frankfurt am Main: Campus.

Diaz-Bone, R. (2009). Konvention, Organisation und Institution. Der institutionentheoretische Beitrag der „Économie des conventions". *Historical Social Research*, *34* (2), 235–264.

Diaz-Bone, R. (2011a). Ein neuer pragmatischer Institutionalismus. *Soziologische Revue*, *34* (3), 263–269.

Diaz-Bone, R. (2011b). Einführung in die Soziologie der Konventionen. In R. Diaz-Bone (Hrsg.), *Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie* (S. 9–41). Frankfurt: Campus.

Diaz-Bone, R. (2015). Qualitätskonventionen als Diskursordnungen in Märkten. In R. Diaz-Bone & G. Krell (Hrsg.), *Diskurs und Ökonomie: Diskursanalytische Perspektiven auf Märkte und Organisationen* (2. Auflage) (S. 309–337). Wiesbaden: Springer VS.

Dietzen, A. & Weissmann, M. (2007). Zur Bedeutung der betrieblichen Ausbildung bei Unternehmen in Veränderungsprozessen – ein Fallstudienbeispiel. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, *30* (2), 319–332.

Dörre, K., Lessenich, S. & Rosa, H. (2012). *Soziologie. Kapitalismus. Kritik. Eine Debatte* (4. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Dresing, T. & Pehl, T. (2011). *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen* (3. Auflage). Marburg: dr. dresing & pehl GmbH. Abgerufen von www.audiotranskription.de/praxisbuch (01.08.2016).

Drinkhut, V. & Schlottau, W. (2002). *Förderung von Ausbildungsverbünden: Anschub zu mehr und besseren Ausbildungsplätzen? Dokumentation 4*. BIBB-Fachkongress 2002. Bonn: BIBB.

Duc, B., Lamamra, N., Lovric, I. & Mellone, V. (2013). *Lehrabbruch – was nun?* Zollikofen: Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung. Abgerufen von http://edudoc.ch/record/111223/files/Broschu%CC%88re_Lehrabbruch.pdf (01.08.2016).

Ecarius, J. & Wahl, K. (2007). Bildungsbedeutsamkeit von Familie und Schule. Familienhabitus, Bildungsstandards und soziale Reproduktion – Überlegungen im Anschluss an Pierre Bourdieu. In J. Ecarius, *Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen* (S. 13–33). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Egg, M. E. & Renold, U. (2015). *The Swiss Vocational Education and Training System: What Can Spain Learn from Switzerland?* Zürich: KOF Swiss Economic Institute, ETH.

Ehrenberg, A. (2004). *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart.* Frankfurt am Main: Campus.

Eymann, A., Müller, B. & Schweri, J. (2011). Flexible Arbeitsmärkte und Berufsbildung. *Die Volkswirtschaft. Das Magazin für Wirtschaftspolitik*, Nr. 12, 67–70.

Faust, M., Jauch, P., Brünenecke, K. & Deutschmann, C. (1995). *Dezentralisierung von Unternehmen: Bürokratie- und Hierarchieabbau und die Rolle betrieblicher Arbeitspolitik.* (2. Auflage). München: Hampp.
Fleischmann, D. (2000). *Grosskampagne für die Berufsbildung. Schlussbericht zum Lehrstellenbeschluss 1: Bilanz „sehr positiv"* (Mediendienst Berufsbildung, Nr. 28). Luzern: Deutschschweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz. Abgerufen von http://www.edudoc.ch/static/infopartner/periodika_fs/2000/Mediendienst_Berufsbildung/Nr_28_Oktober_2000/mdb2802.pdf (01.08.2016).
Fritschi, T., Oesch, T. & Jann, B. (2009). *Gesellschaftliche Kosten der Ausbildungslosigkeit in der Schweiz*. Bern: Travail.Suisse.
Gabler Wirtschaftslexikon. (o.J.a). *Definition „Profitcenter"* (Online-Eintrag). Wiesbaden: Springer Fachmedien. Abgerufen von http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/profitcenter.html (01.08.2016).
Gabler Wirtschaftslexikon. (o.J.b). *Definition „Outsourcing"* (Online-Eintrag). Wiesbaden: Springer Fachmedien. Abgerufen von http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/outsourcing.html (01.08.2016).
Ganzeboom, H.B.G., De Graaf, P.M. & Treiman, D.J. (1992). A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research, 21* (1), 1–56.
Gardemin, D. (2014). Mittlere Arbeitnehmermilieus und Strategien der Respektabilität. In H. Bremer & A. Lange-Vester (Hrsg.), *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur* (S. 312–355). Wiesbaden: Springer VS.
Gertsch, M. (1999). *Evaluation Lehrstellenbeschluss: Arbeitsbericht Ausbildungsverbünde*. Bern: Universität Bern, Koordinationsstelle für Weiterbildung.
Gertsch, M. & Weber, K. (1998). 1 Jahr Lehrstellenbeschluss I (LSB I): *Erfolgs- und andere Geschichten. Zwischenbericht zuhanden des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie.* Bern: Universität Bern, Koordinationsstelle für Weiterbildung.
Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse : als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Goastellec, G. & Ruiz, G. (2015). Finding an apprenticeship: hidden curriculum and social consequences. *Frontiers in Psychology, 6:1441,* doi: 10.3389/fpsyg.2015.01441.
Granato, M. & Ulrich, J. G. (2014). Soziale Ungleichheit beim Zugang in eine Berufsausbildung: Welche Bedeutung haben die Institutionen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *17* (2), 205–232.
Heidenreich, M. (1998). Die duale Berufsausbildung zwischen industrieller Prägung und wissensgesellschaftlichen Herausforderungen. *Zeitschrift für Soziologie*, *27* (5), 321–340.
Helfferich, C. (2005). Die Qualität Qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Herrigel, G. (2013). Flexible Spezialisierung. In H. Hirsch-Kreinsen & H. Minssen (Hrsg.), *Lexikon der Arbeits- und Industriesoziologie* (S. 222–226). Berlin: edition sigma.
Hillmert, S. & Wessling, K. (2014). Soziale Ungleichheit beim Zugang zu berufsqualifizierender Ausbildung. In M. Granato & C. Weins (Hrsg.), *Schwerpunktheft der Zeitschrift Sozialer Fortschritt, 63* (4–5): *Soziale Herkunft und Berufliche Ausbildung* (S. 72–82). Berlin: Duncker und Humbolt.
Hoeckel, K., Field, S. & Grubb, W. N. (2009). *Learning for Jobs. OECD Studie zur Berufsbildung (Schweiz)*. Bern: Federal Office for Professional Education and Technology (OPET).
Hohendanner, C. & Bellmann, L. (2006). Interne und externe Flexibilität. *WSI Mitteilungen*, Nr. 5, 241–246.

Holtgrewe, U. (2007). *Die Organisation der Ausblendung: Der „neue Geist des Kapitalismus" und die Geschlechterverhältnisse* (FORBA Schriftenreihe, Nr. 1/2007). Wien: Forschungs- und Beratungsstelle Arbeitswelt.

Hotz-Hart, B. (2008). Erfolgskonzept „duale Berufsbildung" im Wandel. Strukturwandel – Beschäftigung – (Berufs-)Bildung. In T. Bauder & F. Osterwalder (Hrsg.), *75 Jahre eidgenössisches Berufsbildungsgesetz. Politische, pädagogische, ökonomische Perspektiven* (S. 93–127). Bern: hep.

Hradil, S. (2002). Soziale Ungleichheit, soziale Schichtung und Mobilität. In H. Korte & Schäfers (Hrsg.), *Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie* (6. Auflage) (S. 205–227). Opladen: Leske + Budrich.

Hupka-Brunner, S., Sacchi, S. & Stalder, B. E. (2010). Social Origin and Access to Upper Secondary Education in Switzerland: A Comparison of Company-based Apprenticeship and Exclusively School-based Programmes. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, *36* (1), 11–32.

Imdorf, C. (2011). Wie Ausbildungsbetriebe soziale Ungleichheit reproduzieren: Der Ausschluss von Migrantenjugendlichen bei der Lehrlingsselektion. In H. Krüger (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited* (S. 261–276). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Imdorf, C. (2012). Zu jung oder zu alt für eine Lehre? Altersdiskriminierung bei der Ausbildungsplatzvergabe. *Journal for Labour Market Research*, *45* (1), 79–98.

Imdorf, C. & Leemann, R. J. (2011). Ermöglicht die Flexibilisierung in der Berufsausbildung mehr Chancengerechtigkeit bei der Ausbildungsplatzvergabe? Fallstudie eines Schweizer Ausbildungsverbundes. In D. Voss-Dahm (Hrsg.), *Qualifizierte Facharbeit im Spannungsfeld von Flexibilität und Stabilität* (S. 49–74). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Imdorf, C. & Seiterle, N. (2015). La formation professionnelle dans le cadre des réseaux d'entreprises formatrices comme aide à l'intégration des jeunes issus de l'immigration. In G. Felouzis & G. Goastellec (Hrsg.), *Les Inégalités Scolaires en Suisse. Ecole, Société et Politiques Educatives* (S. 141–159). Bern: Peter Lang.

Imhof, N., Stark, R. & Wilke, S. (2007). *Geschliffen für den Arbeitsmarkt? Auswirkungen der KV-Reform auf die Arbeitsmarktfähigkeit der kaufmännischen Lehrabgängerinnen und Lehrabgänger aus Sicht der Lehrbetriebe*. Olten: Gesellschaft für Arbeitsmarktkompetenz.

Irle, C. (2011). *Rationalität von Make-or-buy-Entscheidungen in der Produktion*. Wiesbaden: Gabler.

Jacobsen, H. (2010). Strukturwandel der Arbeit im Tertiarisierungsprozess. In F. Böhle, G. G. Voß & G. Wachtler (Hrsg.), *Handbuch Arbeitssoziologie* (S. 203–228). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kädtler, J. (2012). Finanzmarktkapitalismus oder Finanzmarktrationalität? In K. Dörre, D. Sauer & V. Wittke (Hrsg.), *Kapitalismustheorie und Arbeit* (S. 205–221). Frankfurt am Main: Campus.

Kalkowski, P., & Mickler, O. (2009). *Antinomien des Projektmanagements: Eine Arbeitsform zwischen Direktive und Freiraum*. edition sigma.

Kammerloch, N. (2014). *Strategisches Outsourcing von Logistikdienstleistungen*. Hamburg: Igel Verlag RWS.

Kaufmann, J.-C. (1999). *Das verstehende Interview. Theorie und Praxis*. Konstanz: UVK.

Keller, A., Hupka-Brunner, S. & Meyer, T. (2010). *Nachobligatorische Ausbildungsverläufe in der Schweiz: Die ersten sieben Jahre. Ergebnisübersicht des Jugendlängsschnitts TREE, Update 2010*. Basel: TREE.

Krais, B. & Gebauer, G. (2013). *Habitus* (6. Auflage). Bielefeld: Transcript.

Kratzer, N., Sauer, D., Hacket, A., Trinks, K. & Wagner, A. (2003). *Flexibilisierung und Subjektivierung von Arbeit*. München: Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung e.V. ISF München. Abgerufen von http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-235541 (01.08.2016).

Kriegesmann, B. & Striewe, F. (2010). Partizipation, Arbeitszufriedenheit und Belastung von Unternehmensberatern. Empirische Befunde zu den Auswirkungen der Arbeit in wissensintensiven Arbeitsformen. *Industrielle Beziehungen*, *17* (1), 73–101.

Kruse, W. (2012). Wechselfälle der Arbeit – Beruflichkeit als Risiko? In A. Bolder, R. Dobischat, G. Kutscha & G. Reutter (Hrsg.), *Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt*. Wiesbaden: Springer VS.

Kuckartz, U. (2014a). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.

Kuckartz, U. (2014b). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2., durchgesehene Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.

Kupfer, A. & Ranftl, E. (2006). Soziale Kompetenz: Hierarchisiert, vergeschlechtlicht und ökonomisiert. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, *31* (4), 66–81.

Lachmayr, N. & Dornmayr, H. (2008). *Ausbildungsverbünde in Österreich – Potenzial zusätzlicher Lehrstellen.* Im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit. Wien: öibf & ibw.

Lange-Vester, A. (2009). Bildungsaußenseiter. Sozialdiagnosen in der „Gesellschaft mit begrenzter Haftung“. In B. Friebertshäuser (Hrrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsfragen im Anschluss an Pierre Bourdieu* (S. 269–287). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lange-Vester, A. & Redlich, M. (2009). Soziale Milieus und Schule. Milieuspezifische Bildungsstrategien und Lebensperspektiven bei SchülerInnen der Hauptschule und des Gymnasiums. In A. Brake & H. Bremer (Hrsg.), *Alltagswelt Schule: Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten* (S. 185–209). Weinheim: Beltz Juventa.

Lange-Vester, A. & Teiwes-Kügler, C. (2004). Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. Empirische Ergebnisse zu Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften. In B. Krais & S. Engler (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus* (S. 159–187). Weinheim: Juventa.

Lange-Vester, A. & Teiwes-Kügler, C. (2006). Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur. Zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen in Studierendenmilieus. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem: eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (S. 55–92). Konstanz: UVK.

Lange-Vester, A. & Teiwes-Kügler, C. (2013). Das Konzept der Habitushermeneutik in der Milieuforschung. In A. Lenger (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus: Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 149–174). Wiesbaden: Springer VS.

Lanner, A. (2010). Verwaltungen rüsten sich zum Kampf um Lehrlinge. *Tagesanzeiger*, 08.09. 2010. Abgerufen von http://www.tagesanzeiger.ch/zuerich/Verwaltungen-ruesten-sich-zum-Kampf-um-Lehrlinge-/story/10658890?track (01.08.2016).

Leemann, R. J. (2015). Mechanismen der Herstellung und Reproduktion von Ungleichheiten im Bildungsverlauf. In R. J. Leemann, M. Rosenmund, R. Scherrer, U. Streckeisen & B. Zumsteg (Hrsg.), *Schule und Bildung aus soziologischer Perspektive. Ein Studienbuch für Lehrpersonen in Aus und Weiterbildung* (Kapitel 4, S. 146–197). Bern: hep.

Leemann, R. J., Imdorf, C., Birr, L., Da Rin, S., Sagelsdorff, R. & Seiterle, N. (2012). *Lehrbetriebsverbünde in der Praxis. Eine multiple Fallstudie zum Funktionieren und den Anforderungen einer neuen Organisationsform der betrieblichen Lehre aus Sicht verschiedener Akteure. Erster Teilbericht: Auswertungen Leitorganisation.* Basel: Universität Basel & PH FHNW.

Leemann, R. J., Imdorf, C., Birr, L., Da Rin, S., Sagelsdorff, R. & Seiterle, N. (2013). *Lehrbetriebsverbünde in der Praxis. Eine multiple Fallstudie zum Funktionieren und den Anforde-*

rungen einer neuen Organisationsform der betrieblichen Lehre aus Sicht verschiedener Akteure. Zweiter Teilbericht: Auswertungen Ausbildungsbetriebe. Basel: Universität Basel & PH FHNW.

Lenger, A., Schneickert, C. & Schumacher, F. (2013). *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus: Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.

Lohr, K. & Nickel, H. (2009). Subjektivierung von Arbeit – Riskante Chancen. In K. Lohr & H. Nickel (Hrsg.), *Subjektivierung von Arbeit – Riskante Chancen* (2. Auflage) (S. 207–239). Münster: Westfälisches Dampfboot.

Maurer, M. (2013). Berufsbildung und Arbeitsmarkt zwischen Tertiarisierung und Fachkräftemangel. Herausforderungen für das duale Modell. In M. Maurer & P. Gonon (Hrsg.), *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz* (S. 15–32). Bern: hep.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Meyer, T. (2009). Bildung: Wer hat, dem wird gegeben. *UNI NOVA*, Nr. 112, 11–12.

Minder, A. (2017). Grüne Branche setzt auf das Verbundmodell. *Schulblatt Kanton Zürich*, 5/2017.

Minssen, H. (2012). *Arbeit in der modernen Gesellschaft. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Moritz, A. (2013). *Zur Anwendung der Konventionenperspektive bei der Analyse von Interviews in österreichischen Unternehmen zur Repräsentation von Frauen im Aufsichtsrat/Vorstand*. Vortrag gehalten am Workshop „Konventionensoziologie/-ökonomie", Basel, 13.12.2013.

Müller, B. & Schweri, J. (2006). *Die Entwicklung der betrieblichen Ausbildungsbereitschaft. Eine Längsschnittuntersuchung zur dualen Berufsbildung in der Schweiz.* (SIBP Schriftenreihe, Nr. 31). Zollikofen: SIBP.

Müller, W. & Pollak, R. (2004). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 303–342) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

NZZ (2002). Erste Erfahrungen der Reform kaufmännischer Grundbildung: Bewältigte Schritte, neue Herausforderungen. *Neue Zürcher Zeitung,* 21.02.2012. Abgerufen von http://www.nzz.ch/article85EDD-1.395096 (01.08.2016).

Pelizzari, A. (2009). *Dynamiken der Prekarisierung: Atypische Erwerbsverhältnisse und milieuspezifische Unsicherheitsbewältigung*. Konstanz: UVK.

Pongratz, H. J. & Voß, G. G. (2004). *Arbeitskraftunternehmer: Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen* (2., unveränderte Auflage). Berlin: edition sigma.

Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2009). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (4. Auflage). München: Oldenbourg.

Publisuisse (2015). *Die 10 Schweizer Sinus-Milieus.* Abgerufen von http://www.publisuisse.ch/mm/mm001/sinus_broschuere_d.pdf (02.06.2015).

Renold, U., Frey, A. & Balzer, L. (2002). Reform der kaufmännischen Grundbildung: Engineering von Innovationen in einem komplexen Berufsfeld. *Die Volkswirtschaft. Das Magazin für Wirtschaftspolitik*, Nr. *7*, 52–57.

Rosensträter, H. (1964). Das Meister-Lehrling- und das Lehrer-Schüler-Verhältnis im Vergleich zur Vater-Sühn-Beziehung. *Jahrbuch für Christliche Sozialwissenschaften*, *5*, 107–125.

Rössel, J. (2012). Gibt es in der Schweiz soziale Schichten? *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, *38* (1), 99–124.

Rößer, B. (2004). Über die individuellen und sozialen Effekte der Flexibilisierung. In H. Gruber, C. Harteis, H. Heid & B. Meier (Hrsg.), *Kapital und Kompetenz. Veränderungen der Arbeitswelt und ihre Auswirkungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht* (S. 325–338). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rotzinger, U. (2015). Der erbitterte Kampf um die Lehrlinge. *Blick*, 14.10.2015. Abgerufen von http://www.blick.ch/news/wirtschaft/vertraege-ein-jahr-im-voraus-der-erbitterte-kampf-um-die-lehrlinge-id4258381.html (01.08.2016).

Sacchi, S. & Salvisberg, A. (2012). *Berufseinstiegs-Barometer 2012. Report im Auftrag des Bundesamts für Berufsbildung und Technologie (BBT)*. Zürich: Universität Zürich, Stellenmarkt-Monitor Schweiz. Abgerufen von http://edudoc.ch/record/105345?ln=de (01.08.2016)

SBFI (o.J.). *Das Berufsbildungsgesetz: flexibel für neue Bedürfnisse*. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. Abgerufen von https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/themen/berufsbildung/berufsbildungsgesetz/das-berufsbildungsgesetz--flexibel-fuer-neue-beduerfnisse.html (01.08.2016).

SBFI (2016). *Berufsbildung in der Schweiz: Fakten und Zahlen 2016*. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.

Scharenberg, K., Rudin, M., Müller, B., Meyer, T. & Hupka-Brunner, S. (2014). *Ausbildungsverläufe von der obligatorischen Schule ins junge Erwachsenenalter: Die ersten zehn Jahre. Ergebnisübersicht der Schweizer Längsschnittstudie TREE, Teil I*. Basel: TREE.

Schellenbauer, P., Walser, R., Lepori, D., Hotz-Hart, B. & Gonon. P. (2010). *Die Zukunft der Lehre. Die Berufsbildung in einer neuen Wirklichkeit*. Zürich: Avenir Suisse.

Schmierl, K. (2011). Unternehmensübergreifende Lernallianzen in der Metall- und Elektroindustrie – Typologie, Besonderheiten und theoretische Implikationen. In D. Voss-Dahm (Hrsg.), *Qualifizierte Facharbeit im Spannungsfeld von Flexibilität und Stabilität* (S. 25–48). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schucan, L. (2004). Outsourcing der Lehrlingsausbildung. *Panorama*, Nr. 2, 51.

Schuchardt, C. & Dunkake, I. (2014). Schichtspezifische Stereotype unter angehenden Lehrkräften. *ZSE – Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, *34* (1), 89–107.

Schuler, M., Perlik, M. & Pasche, N. (2004). *Nicht-städtisch, rural oder peripher – wo steht der ländliche Raum heute?* Bern: Bundesamt für Raumentwicklung. Abgerufen von http://www.are.admin.ch/dokumentation/publikationen/00022/index.html?lang=de (01.08.2016).

Schultheis, F. (2007). Der Lohn der Angst. Zur Normalisierung von Prekarität im grenzenlosen Kapitalismus. In P. Gazareth (Hrsg.), *Neue soziale Ungleichheit in der Arbeitswelt* (S. 59–73). Konstanz: UVK.

Schwarz, A. (2015). Zu viele Jugendliche brechen ihre Lehre ab. *Tagesanzeiger,* 19.10.2015. Abgerufen von http://www.tagesanzeiger.ch/wirtschaft/sozial-und-sicher/Zu-viele-Jugendliche-brechen-ihre-Lehre-ab/story/16951548 (01.08.2016).

Schweiz aktuell (2014). *Kampf um Lehrlinge* (TV-Sendung vom 18.11.2014). Abgerufen von http://www.srf.ch/play/tv/schweiz-aktuell/video/kampf-um-lehrlinge?id=9b3c0f48-a743-4233-8510-30f152eb24eb (01.08.2016).

Schwingel, M. (2005). *Pierre Bourdieu zur Einführung* (5. Auflage). Hamburg: Junius.

Seiterle, N. (2016). Lehrbetriebsverbünde – ein neues Ausbildungsmodell der Berufsbildung zur Prävention von Lehrvertragsauflösungen. In R. J. Leemann, C. Imdorf, J. J. W. Powell & M. Sertl (Hrsg.), *Die Organisation von Bildung. Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung* (S. 208–232). Weinheim: Beltz.

Seiterle, N. (2017). *Lehrbetriebsverbünde. Integration von benachteiligten Jugendlichen in ein neues Modell der dualen Berufsausbildung in der Schweiz*. Opladen: Budrich UniPress.

Sennett, R. (2010). *Der flexible Mensch* (8. Auflage). München: btb.

Sinus-Institut. (o.J.a). *Homepage der Sinus Markt- und Sozialforschung GmbH.* Abgerufen von www.sinus-institut.de (01.08.2016).

Sinus-Institut. (o.J.b). *Die Sinus-Milieus in der Schweiz.* Abgerufen von http://www.sinus-institut.de/sinus-loesungen/sinus-milieus-schweiz (01.08.2016).

Sonderegger, R. (2010). Wie emanzipatorisch ist Habitus-Forschung? Zu Rancières Kritik an Bourdieus Theorie des Habitus. *LiTheS – Zeitschrift für Literatur- und Theatersoziologie*, Nr. 3, 18–39.

Strupler, M. & Wolter, S. C. (2012). *Die duale Lehre: eine Erfolgsgeschichte – auch für die Betriebe. Ergebnisse der dritten Kosten-Nutzen-Erhebung der Lehrlingsausbildung aus der Sicht der Betriebe*. Chur: Rüegger.

Thévenot, L. (2011). Die Pluralität kognitiver Formate und Engagements im Bereich zwischen dem Vertrauten und dem Öffentlichen. In R. Diaz-Bone (Hrsg.), *Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie* (S. 9–41). Frankfurt: Campus.

Türk, K. (1989). *Neuere Entwicklungen in der Organisationsforschung*. Stuttgart: Thieme.

Vester, M. & Gardemin, D. (2001). Milieu, Klasse und Geschlecht. Das Feld der Geschlechterungleichheit und die „protestantische Alltagsethik". In B. Heintz (Hrsg.), *Geschlechtersoziologie* (S. 454–486). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Vester, M., von Oertzen, P., Geiling, H., Hermann, T. & Müller, D. (2001). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Voß, G. G. (2000). Unternehmer der eigenen Arbeitskraft – Einige Folgerungen für die Bildungssoziologie. *ZSE – Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 20* (2), 149–166.

Voß, G. G. & Pongratz, H. J. (1998). Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 50* (1), 131–158.

Voß, G. G. & Weiss, C. (2009). Ist der Arbeitskraftunternehmer weiblich? In K. Lohr & H. Nickel (Hrsg.), *Subjektivierung von Arbeit – Riskante Chancen* (2. Auflage) (S. 65–91). Münster: Westfälisches Dampfboot.

Voswinkel, S. & Kocyba, H. (2005). Entgrenzung der Arbeit. Von der Entspersönlichung zum permanenten Selbstmanagement. *Neue Zeitschrift für Sozialforschung*, *2* (2), 73–83.

Waardenburg, G. (2010). Social Production of Educational Inequalities Studied through the Schooling Trajectories of Swiss Apprentices. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, *36* (1), 33–52.

Walther, B. & Renold, U. (2005). Lehrbetriebsverbund – neue Chancen für Klein- und Mittelbetriebe. *Die Volkswirtschaft. Das Magazin für Wirtschaftspolitik*, Nr. 4, 39–42.

Weiß, A. (2001). Rassismus als symbolisch vermittelte Dimension sozialer Ungleichheit. In A. Weiß, C. Koppetsch, A. Scharenberg & O. Schmidtke (Hrsg.), *Klasse und Klassifikation. Die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit* (S. 79–108). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Wettstein, E. (2010). Ausbildungsverbünde: Neu, wichtig – und kaum beachtet. *Folio*, Nr. 3, 11.

Wettstein, E. & Gonon, P. (2009). *Berufsbildung in der Schweiz*. Bern: hep.

Widmer, M. (2010). Der Kampf um Lehrlinge beginnt. *Berner Zeitung*, 29.01.2010. Abgerufen von http://www.bernerzeitung.ch/schweiz/standard/Der-Kampf-um-Lehrlinge-beginnt/story/13830044 (01.08.2016).

Wiest, D., Böhm, A., Dütsch, M., Hofmann, K., Springer, A. & Struck, O. (2010). *Berufsfachlichkeit fördernde Ansätze der Organisations- und Personalentwicklung.* Working Paper Nr. 3. Bamberg: Universität Bamberg.

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (4. Auflage). Thousend Oaks, CA: SAGE.

Anhang

Glossar

Ausbildungsleiterin/ Ausbildungsleiter	Ausbildungsverantwortliche/Ausbildungsverantwortlicher in der Leitorganisation (hat die offizielle Funktion der Lehrmeisterin/des Lehrmeisters)
Ausbildungs-verbund	Lehrbetriebsverbund
ALS	„Arbeits- und Lernsituation": Prüfungselement im betrieblichen Teil der Berufslehre
Berufsbildnerin/ Berufsbildner	Ausbildende/Ausbildender im Betrieb
Junior-Team	Team, das nur aus Lernenden besteht
B-Profil	Ausbildung mit Basis-Grundbildung
EBA	Eidgenössisches Berufsattest; Abschluss für eine zweijährige berufliche Grundbildung
EFZ	Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis; Abschluss für eine drei- oder vierjährige berufliche Grundbildung
E-Profil	Ausbildung mit erweiterter Grundbildung
KMU	Kleine und mittlere Unternehmen
KV	Eigentlich Abkürzung für den Kaufmännischen Verband Schweiz, wird jedoch in der Regel als Bezeichnung für die *kaufmännische berufliche Grundbildung* verwendet
KV D&A	Kaufmännische berufliche Grundbildung im Bereich Dienstleistung und Administration (branchenneutrale Ausbildung)
KVöV	Kaufmännische berufliche Grundbildung im Bereich öffentlicher Verkehr
LBV	Abkürzung für Lehrbetriebsverbund
Lehre	Betrieblich organisierte berufliche Grundbildung

Leitorganisation	Trägerschaft des Lehrbetriebsverbundes mit Funktion eines Lehrbetriebs
Lehrling	Lernende/Lernender; Auszubildende/ Auszubildender
Lernende/ Lernender	Auszubildende/Auszubildender
M-Profil	Ausbildung mit Berufsmaturität
MEM-Branche	Maschinen-, Elektro- und Metallindustrie
Niveau A	Sekundarschule mit progymnasialen Anforderungen
Niveau B	Sekundarschule mit erweiterten Anforderungen
Niveau C	Sekundarschule mit allgemeinen Anforderungen
Oberstift	Lernende/Lernender im letzten Lehrjahr
PE	„Prozesseinheit“: Prüfungselement im betrieblichen Teil der Berufslehre
Schnupperlehre	Kurzpraktikum in potenziellem Lehrbetrieb; dient der Abklärung von Berufseignung und (i.d.R.) Betriebspassung
Schwerpunktjahr	Letztes Lehrjahr der KVöV-Ausbildung bei Transportnet
Schwerpunktprozess	Prozess, bei dem sich die Lernenden von Transportnet für eine Fachrichtung entscheiden und sich für ihr letztes Lehrjahr für zwei mögliche Lehrplätze bewerben
Sekundarstufe I	Bildungsstufe nach der Primarstufe; umfasst in der Regel die letzten drei Jahre der obligatorischen Schulzeit
Sekundarstufe II	Bildungsstufe zwischen der obligatorischen Schulzeit und der Tertiärstufe; umfasst die berufliche Grundbildung sowie allgemeinbildende Mittelschulen (Gymnasien, Fachmittelschulen)
Stift	Lernende/Lernender; Auszubildende/ Auszubildender
üK	Überbetriebliche Kurse

Zehntes Schuljahr	Das zehnte Schuljahr umfasst die nachobligatorische Schulzeit und ist in der Schweiz Teil des Übergangssystems. Das zehnte Schuljahr wird oft als Überbrückungsjahr gewählt, wenn die Berufsrichtung noch nicht klar ist oder keine Lehrstelle vorhanden ist.

Leitfaden für Interviews mit Lernenden

Kurzvorstellung des Forschungsprojekts, Audiogerät, Anonymisierung Einverständniserklärung

Einstiegsfragen

1. Erzähl doch zu Beginn, wie du deine Lehre beim Verbund XY erlebst. Was gefällt dir an deiner Lehre und was gefällt dir nicht? Du kannst einfach alles erzählen, was dir so spontan in den Sinn kommt.
2. Wenn du an deine bisherigen Ausbildungsplätze zurückdenkst, wie ist es dir an den einzelnen Plätzen gegangen? Du kannst gerne diese Grafik hier verwenden und eine Art „Befindlichkeitskurve“ einzeichnen.
3. Wie sieht zurzeit dein Arbeitsalltag aus?

Fragen zum Berufsfindungsprozess

1. Warum hast du dich für die KV-Lehre entschieden? Und warum hast du dich für die Lehre beim Verbund XY entschieden?
2. Wurden deine Erwartungen an die Lehre bisher erfüllt?

Fragen zur Rotation

1. Wie war es für dich jeweils, den Ausbildungsplatz zu wechseln?
2. Welcher Wechsel war der einfachste, welcher der schwierigste? Weshalb?
3. Wenn du an den letzten Betriebswechsel zurückdenkst: Was war für dich die größte Veränderung?
4. Wie lange ging es, bis du dich am neuen Arbeitsort eingelebt hast?
5. Konntest du wünschen, zu welchem Betrieb du gehen wirst?
6. Findest du es prinzipiell sinnvoll, die Lehre in verschiedenen Betrieben zu verbringen? Würdest du dich wieder dafür entscheiden?

Fragen zur Betreuung

1. Wie erlebst du die Betreuung durch den Verbund XY?
2. Wie viel Kontakt hast du zu deiner Ausbildungsleiterin/zu deinem Ausbildungsleiter? Würdest du dir eventuell mehr oder auch weniger Kontakt wünschen?
3. Wie erlebst du die Betreuung in den einzelnen Betrieben?
4. Wer ist für dich die wichtigere Betreuungsperson, Ausbildungsleiterin/Ausbildungsleiter oder Berufsbildnerin/Berufsbildner?
5. Wie findest du es, dass du jeweils (mindestens) zwei Betreuungspersonen hast?

Allgemeine Fragen

1. Wenn du dich mit Kolleginnen/Kollegen vergleichst, die eine traditionelle Lehre machen, also nicht in einem Verbund, was sind deiner Meinung nach die Vor-, was die Nachteile?
2. Gibt es bestimmte Voraussetzungen, die man deiner Meinung nach für eine Verbundlehre mitbringen muss?
3. Was, findest du, hast du in der Lehre gelernt?
4. Was sind für dich die größten Herausforderungen in deiner Lehre?
5. Gab es in der Lehre bisher auch schwierige Momente?
6. Gab es Momente, in denen du bereut hast, dass du zu Verbund XY gegangen bist?
7. Hast du vom Verbund oder vom Betrieb Unterstützung erhalten?

Zukunftsperspektiven

1. Was hast du für Pläne für nach der Lehre?
2. Wie wichtig ist es dir, beruflich erfolgreich zu sein?
3. Siehst du diese Ausbildung als guten Start für eine spätere Karriere?

Sozialdatenfragebogen

Vorname		
Name		
E-Mail		
Geburtsdatum		
Bisheriger Bildungsverlauf		
Sekundarschule	Typ:	Kanton:
Zwischenlösung	☐ ja, welche?	☐ nein
Ausbildung bei Verbund		
1. Lehrplatz		
2. Lehrplatz		
3. Lehrplatz		
4. Lehrplatz		
5. Lehrplatz		
Familie		
Vater	Erwerbstätigkeit:	Ausbildung:
Mutter	Erwerbstätigkeit:	Ausbildung:
Geschwister 1	Jahrgang:	Ausbildung:
Geschwister 2	Jahrgang:	Ausbildung:
Großvater mütterlicherseits		
Großmutter mütterlicherseits		
Großvater väterlicherseits		
Großmutter väterlicherseits		
Nationalität		
Geburtsland		
Falls nicht Schweiz: Alter bei Einreise		
Staatsangehörigkeit(en)		
Geburtsland Mutter		
Geburtsland Vater		